

Kaisa Tervonen & Anssi Virkki

LAPSI METSÄYMPÄRISTÖSSÄ

4–5 -vuotiaiden lasten kiinnostuksenkohteita metsässä, erityisesti päiväkodin metsäretkellä

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna

Lastentarhanopettajankoulutus

Kandidaatintutkielma

Syksy 2013

TIIVISTELMÄ

Tiedekunta – Faculty		Osasto – School	
Filosofinen tiedekunta		Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna	
Tekijät – Author			
Kaisa Tervonen ja Anssi Virkki			
Työn nimi – Title			
LAPSI METSÄYMPÄRISTÖSSÄ, 4–5 -vuotiaiden lasten kiinnostuksenkohteita metsässä, erityisesti päiväkodin metsäretkellä			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus	Pro gradu -tutkielma	8.11.2013	49 sivua, yksi liite
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tutkielmassa on tutkittu 4–5 -vuotiaiden lasten kiinnostuksenkohteita metsässä ja päiväkodin metsäretkellä. Tutkielman teoriaosuudessa on pääasiassa tarkasteltu lasta ja ympäristöä aiheeseen liittyvien aiempien tutkimusten, sekä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen liittyvien asiakirjojen pohjalta. Tutkielma on toteutettu Savonlinnalaisessa päiväkodissa syksyllä 2013 kvalitatiivisin menetelmin. Aineisto kerättiin lapsia havainnoimalla ja haastatteleamalla. Päiväkodin lapsiryhmälle järjestettiin metsäretki, jonka aikana lapset saivat valokuvata iPad-tablettitietokoneilla heitä kiinnostavia kohteita ja tutkijat toimivat lapsiryhmän ohjaajina sekä havainnoijina tutkielmaa varten. Valokuvia käytettiin seuraavana päivänä lapsihaastatteluiden yhteydessä muistin tukemisessa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina ja kysymykset koskivat lasten kiinnostuksenkohteita metsässä ja päiväkodin metsäretkellä.</p> <p>Havainnointien ja haastatteluiden pohjalta tehdyn laadullisen sisällönanalyysin avulla lasten kiinnostuksenkohteet on jaettu kahteen pääluokkaan. Ensimmäinen pääluokka on <i>Kiinnostuksenkohteita fyysisessä metsäympäristössä</i>, johon kuuluu tässä kaikki metsään ja luontoon liittyvät elolliset ja elottomat kohteet, kuten puut, kivet ja eläimet. Toinen pääluokka on <i>Kiinnostuksenkohteita sosiaalisessa ja toiminnallisessa metsäympäristössä</i>. Voimakkaimmin esiin nousi leikin merkitys. Muita tähän luokkaan kuuluvia tuloksia olivat kaverit ja aikuiset. Joitakin lapsia kiinnosti myös valokuvaaminen. Tästä aiheesta ei ole aiempaa tutkimustietoa, erityisesti juuri tutkielmaan osallistuvan ikäryhmän osalta. Tämä tutkielma antaa tietoa lasten kiinnostuksenkohteista ja auttaa varhaiskasvatuksen henkiloistöä toiminnan suunnittelussa metsäretkillä ja metsään liittyen.</p>			
Avainsanat – Keywords			
Varhaiskasvatus, lapset, metsä, kiinnostuksenkohde, retket, leikki, valokuvaaminen			

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	1
1 JOHDANTO.....	3
2 LAPSI JA YMPÄRISTÖ	5
2.1 Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa.....	5
2.1.1 Lapsen suhde luontoon ja metsään	6
2.1.2 Retket varhaiskasvatuksessa.....	7
2.2 Leikkivä ja tutkiva lapsi	9
2.3 Metsä leikki- ja oppimisympäristönä	10
3 YHTEENVETO TEORIASTA	12
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	14
5 TUTKIELMAN TOTEUTUS	16
5.1 Lapsinäkökulmainen tutkimusote.....	16
5.2 Aineistonkeruu	18
5.2.1 Retki - valokuvaus ja havainnointi	18
5.2.2 Haastattelu.....	21
5.3 Laadullinen sisällönanalyysi	22
6 ERILAISIA KIINNOSTUKSENKOhteITA METSÄYMPÄRISTÖISSÄ	25
6.1 Kiinnostuksenkohteita fyysisessä metsäympäristössä	25
6.2 Kiinnostuksenkohteita sosiaalisessa ja toiminnallisessa metsäympäristössä.....	28
6.2.1 Leikkiminen, liikkuminen ja vuorovaikutus	28
6.2.2 Luonnon tutkiminen ja siitä oppiminen	32
6.2.3 Metsäretki ja valokuvaus.....	35
7 POHDINTA	38
7.1 Keskeiset tulokset	38
7.2 Tutkielman luotettavuus ja uskottavuus	39
7.3 Lapsinäkökulmaisen tutkielman eettisyys	42
7.4 Tutkielman yhteiskunnallinen merkitys	43
7.5 Jatkotutkimusaiheita.....	44
LÄHTEET	46
LIITE 1	50

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta elää jatkuvaa muutoksen aikaa, jossa tällä hetkellä kaupungistuminen ja muuttoliike maaseuduilta kaupunkeihin voimistuvat jatkuvasti. (Myrskylä 2006, 5.) Kaupungit tarjoavat entistä enemmän työpaikkoja ja palveluja, joita maaseudulla ei välttämättä ole tarjolla. Samalla ihmisten elinympäristö muuttuu, yhä useamman kohdalla kaupunkiympäristöksi (Raittila 2011, 56). Kaupungistumisen myötä lasten liikkumavapauden voidaan katsoa kaventuneen (Kalliala 1999, 253–257). Kaupunkiympäristöissä ei välttämättä ole tarjolla ollenkaan perinteistä maalais- ja metsämaisemaa, ja nekin vähäiset metsät, joita kaupungeissa tai niiden välittömässä läheisyydessä on, ovat puistomaisia tai muuten hoidettuja ja muokattuja. Kaupungeissa elävät lapset eivät saa samanlaisia metsäkokemuksia kuin maaseudulla asuvat. Yhä useammalle lapselle metsä on täysin vieras ympäristö. (Koskela 2011, 24; Raittila 2011, 56.)

Tässä tutkielmassa tutkittiin 4-5-vuotiaiden lasten kiinnostuksenkohteita metsässä. Lapsihaastatteluiden ja havainnoinnin avulla pyrittiin löytämään keskeisiä lapsia kiinnostavia asioita ja ilmiöitä suomalaisesta metsästä. Tutkielmassa käytettiin lapsinäkökulmaista tutkimusotetta. Tutkimuskontekstina oli päiväkodin metsäretki. Metsäretkellä lapset saivat valokuvata heitä kiinnostavia asioita vapaasti oman mielenkiinnon mukaan. Valokuvauksen välineinä käytettiin lapsille entuudestaan tuttuja iPad- tablettitietokoneita. Lapsia myös havainnoitiin metsäretken aikana. Seuraavana päivänä lapsia haastateltiin aiheeseen liittyen ja he saivat kuvia apunaan käyttäen kertoa kokemuksiaan metsäretkeltä. Osa haastattelun kysymyksistä koski yleisesti heidän kiinnostuksenkohteita metsässä, ei pelkästään metsäretkellä. Haastatteluissa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jossa osa kysymyksistä oli valmiiksi asetettuja ja osa nousi haastattelun pohjalta.

Tutkielman pohjalta pyrimme löytämään lapsia kiinnostavia asioita metsästä ja samalla lisäämään varhaiskasvatus-alan tietoisuutta nykyajan lasten suhteesta metsään. Metsä on selvästi lapselle kiinnostava paikka ja se herättää heissä erityisesti kiinnostusta tutkia asioita ja ilmiöitä. Tämän tutkielman myös auttaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä ja työyhteisöjä varhaiskasvatuksen menetelmien ja sisältöalueiden suunnittelussa ja laajentaa heidän näkemyskenttäänsä lasten luontosuhteesta. Tästä aiheesta on hyvin vähän aiempaa tutkimustietoa, erityisesti juuri 4–5 -vuotiaiden lasten osalta.

Tämän tutkielman mahdollistamisessa oli mukana myös Itä-Suomen yliopiston ulkopuolisia tahoja. Kiitos Suomen Metsäkeskukselle aineistonkeruuretken, sekä Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukselle, Euroopan Unionin Euroopan sosiaalirahastolle ja Vipuvoimaa EU:lta-hankkeelle iPad-tablettitietokoneiden käytön mahdollistamisesta. Kiitos myös Itä-Suomen yliopiston tutkijoille, Petteri Vanniselle ja Anu Liljeströmille, innoituksesta ja tuesta lähteä tutkimaan mielenkiintoista aihetta.

2 LAPSI JA YMPÄRISTÖ

2.1 Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa

Ympäristö voidaan määritellä meitä ympäröiväksi, fyysiseksi, biologiseksi ja myös sosiaalisiksi maailmaksi, johon kuuluu niin ihmisen rakentama kuin rakentamaton ympäristö sekä toiset ihmiset. Ympäristö-käsitteen synonyyminä voidaan laajemmin käyttää käsitteenä luontoa. Luonto käsitteenä määrittyy rakentamattomana ympäristönä kasveineen ja eliöineen, joka ei rajoitu pelkästään kansallispuistoihin tai retkeilyalueisiin. (Kurtio, Leiqvist, Makkonen & Väyrynen 1991, 6.) Pienten lasten kohdalla käsitys luonnosta sisältää koko eletyn ympäristön (Rosenberg 1993, 2).

Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa sisältää paljon ulkonaoloa sekä lähiympäristön luonnosta nauttimista. Lisäksi se käsittää myös arkeen kuuluvan ekologisen elämäntavan oppimisen. (Rosenberg 1993, 3.) Lähtökohdaksi ympäristökasvatukselle riittää lasten oma ympäristö ja sen keskeisiä periaatteita varhaiskasvatuksessa ovat esimerkiksi kiireettömyys, toiminnallisuus, lapsikeskeisyys sekä elämyksellisyys. Keskeisenä menetelmänä ympäristökasvatuksessa ovat retket (Kurtio ym. 1991, 7), ja monelle varhaiskasvattajalle ympäristökasvatus saattaakin tarkoittaa pelkästään retkeilyä (Vienola 2000, 222). Ympäristökasvatus on kuitenkin myös paljon muuta, sitä ei voida erottaa muusta kasvatuksesta, koska kaikki lasta luovuuteen, huolenpitoon, toisten huomioon ottamiseen, säästämiseen, itse tekemiseen ja korjaamiseen ohjaaminen sekä kannustaminen ovat myös ympäristökasvatusta (Kurtio ym. 1991, 6).

Rosenbergin (1993, 3) mukaan ympäristökasvatuksen perusasioita erityisesti päiväkotikäisten kohdalla ovat hyvän ympäristösuhteen luominen, ulkona olominen sekä luonnon huomaaminen. Nykänen ja Kinnunen (1992, 38 - 40) ovat koonneet ympäristökasvatuksen ta-

voitteita, ja heidän mukaansa ympäristökasvatukseen tulee esimerkiksi "antaa lapselle mahdollisuuksia liikkua ympäristössä ja oppia kokemaan se turvallisena, kiinnostavana ja hauskana", "ohjata lasta tuntemaan ihmisen ja luonnon vuorovaikutusta ja ihmisen vaikutuksia ympäristöön" sekä "antaa mahdollisuus kokea ympäristöä säästävä/vaaliva toiminta oikeaksi, miellyttäväksi, järkeväksi, hauskaksi ja nautinnolliseksi eikä luopumiseksi, rajoittamiseksi tai silkaksi velvollisuudeksi". Ympäristökasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, erityisesti ympäristön kunnioittamiseen ja suojelemiseen koskien, sillä useimmat arvot omaksutaan lapsuudessa (Kurtio ym. 1991, 9).

2.1.1 Lapsen suhde luontoon ja metsään

Lapsen suhde metsään on aiemmin perustunut juuri lapsen omiin kokemuksiin metsästä, sen sijaan nykyajan lapsilla ei ole edes mahdollisuuksia viettää aikaa metsässä. Vanhemmilla on omat aikaa vievät harrastuksensa ja lapsilla omansa. Teknologian kehityksen myötä lasten ulkoilu on vähentynyt huomattavasti, kun heidän aikansa kuluu virtuaalimaailmassa. Kun lapsi pelaa tietokonetta tai pelikonsolia kotonaan, on vanhempien myös helpompi pitää lastaan silmällä. "Lapsilla ei ole enää lupa leikkiä metsässä ja olla luova." (Koskela 2011, 24.)

Raittilan (2011, 56) mielestä lasten elämä on muuttunut kuuden kehityssuunnan vuoksi, jotka liittyvät lasten ympäristön vuorovaikutukseen. Ensimmäiseksi kehityssuunnaksi Raittila esittää, että nykyisin suurin osa lapsista asuu kaupungissa. Toiseksi hän ottaa esiin, että lapset viettävät entistä enemmän aikaa sisällä, aikuisen valvonnan ja ohjauksen alla. Lasten keskenään kehrittelemä omaehtoinen toiminta on aikuisten peloista johtuen muuttunut aikuisten ohjaamaksi. Lapsen vapaa-aika kuluu kotona, lasten omissa huoneissa tai harrastusryhmissä. Harrastusryhmissä lapset toimivat saman ikäisten ryhmissä, eivätkä juuri pääse kokemaan eri ikäluokkien vaikutuksia leikkien kehittymiseen. Kolmanneksi, lasten ulkona itsenäisesti viettämä aika on vähentynyt. Neljänneksi, lapselle tärkeät paikat, joissa hän viettää paljon aikaa, kuten päiväkotia, koulu ja leikkipuistot, ovat aikuisten suunnitteleamia. Viidenneksi, lapset liikkuvat paljon paikasta toiseen auton kyydissä. Lapsi katselee ja kokee näin ympäristöään pääosin autosta käsin. Kuudenneksi, lapsen harrastukset ja perheen muut menot vievät entistä enemmän aikaa, ja päivät ovat tiukemmin aikataulutettuja.

Raittilan (2011) ja Koskelan (2011) raporteista käy ilmi, että lapset ovat tavallaan etäännyneissä luonnosta. Luonnosta vieraantuminen voi aiheuttaa ymmärtämättömyyttä elämän säilymisen edellytyksiä koskien. Ihminen on vain osa luonnon monimuotoista kokonaisuutta,

kaiken mitä tarvitsemme saamme ympäristöstämme. Tätä kautta luonnosta etääntymisellä on myös paljon kauaskantoisempia seurauksia. Ympäristökasvatus pyrkii tahollaan vähentämään tätä luonnosta etääntymistä, ja toiminnan tulisi lähteä liikkeelle lapsen maailmasta, halusta ja kiinnostuksesta. (Kurtio ym. 1991, 6–8.)

2.1.2 Retket varhaiskasvatuksessa

Retkeily on hyvää lepoa. ”Se karaisee ruumiinvoimia ja muovaa siveellisiä ja esteettisiä katsumuksia.” Retkellä luonto myös näyttäytyy lapsille koko monipuolisuudessaan ja retkillä pyritäänkin aina hankkimaan jotakin tietoa. Esimerkiksi oman kotiseudun historiasta voi saada mielenkiintoista tietoa. ”Retkillä herää älyllisiä, työpuolisia, yhteiskunnallisia ja esteettisiä intressejä.” (Suhomlinski 1981, 180.) Suhomlinski kuvaa omalla, persoonallisella tavallaan retkien merkitystä lasten oppimisessa:

Niinpä ollessamme kävelyllä saatamme levähtää aurinkoisella nurmikolla koivulehdossa. Lapset ehdottomasti huomaavat tuolloin koivujen valkoisten runkojen hohtavan erikoisen kauniisti ruohikon vihreällä taustalla. Heidän henkiseen maailmaansa jäävät lähtemättömästi solakat puut, sininen taivas, kirkas aurinko, etäisyydessä kimmeltävä joki, vihreä nurmikko ja mehiläisten pörinä. Retken jälkeen näytämme lapsille Isaak Levitanin Koivu-lehto-aulun jäljennöksen, ja se tekee voimakkaan vaikutuksen lapsiin, vaikka emme selitäkään mitään. Taiteilijan nerokkaan teoksen välityksellä lapset tavallaan löytävät uudeleen itsensä ja ympäröivän maailman, se herättää heissä samoja ajatuksia ja tunteita, joita he kokivat vastikään luonnossa, mutta tällä kertaa nuo ajatukset ja tunteet ovat kuin muisto menneisyydestä, joka on palautettava yhä uudelleen, jotta voisi yhä uudelleen tuntea ja kokea luonnon kauneuden. (Suhomlinski 1981, 375.)

Retket ovat perustoimintojen, leikin, työn, opetuksen sekä juhlien lisäksi yksi varhaiskasvatuksen menetelmistä Ulla Härkösen (2003a, 31) kehittämässä yleisessä varhaiskasvatusajattelun systeemissä mallissa. Varhaiskasvatuksen menetelmät, erilaiset toimintamuodot, ovat Härkösen (2003b, 187) mukaan tärkeää huomioida pedagogisessa toiminnassa sekä ymmärtää niiden erilaiset luonteet ja vaikutukset oppimiseen ja elämään. Nämä toimintamuodot tulisi myös olla osana esiopetuksessa. Opinnoissamme, ja erityisesti tätä tutkielmaa tehdessämme olemme todenneet, että retkiä varhaiskasvatuksen menetelmänä on tutkittu vähän (myös Raittila 2008, 54), ja retkistä oli haastavaa löytää validia tietoa tutkielmaamme varten. Tätä lienee tukeva myös Härkösen tutkimustyö varhaiskasvatuksen käytännön kokonaiskuvasta kolmenkymmenen vuoden aikana ilmestyneiden erilaisten oppikirjojen sekä artikkeleiden määritelmiin pohjaten. Härkönen on vertaillut kehittämänsä systeemisen mallin menetelmät-osiota sitä vastaavaan varhaiskasvatuksen käytännön sisältö -luokkaan. Käytännön sisältö -luokan muodostavat oppikirjoissa ja artikkeleissa mainitut vaihtelevat ilmaisut ja määritelmät, kuten hoito, perushoito, kasvatus, opetus, opettelu ja oppiminen. Vertailussa

havaittiin, että varhaiskasvatuksen käytännön määritelmässä mainittiin siis perushoito, yleisesti kasvatus, opetus sekä leikki, mutta systeemisen mallin menetelmät -osioon kuuluvat työ, juhlat ja retket jäivät kokonaan mainitsematta. (Härkönen 2005, 235–245.)

Menetelmänä retki on yksi mukavimmista päivähoiton toimintamuodoista (Rosenberg 1993, 12), ja omien kokemuksiemme mukaan retkelle lähtevät yhtä innokkaasti niin aikuiset kuin lapsetkin. Retket ovat erittäin monipuolista toimintaa (Rosenberg 1993, 12–15; Kurttio ym. 1991, 35–38) ja sitä voidaan usein integroida kaikkiin varhaiskasvatuksen sisällöllisiin orientaatioihin (Stakes 2005). Esimerkiksi matemaattisen orientaation sisältöjä voidaan toteuttaa retkellä luokittelemalla puiden lehtiä syksyisessä metsässä. Myös eri varhaiskasvatuksen menetelmät, kuten leikki ja retki voivat nivoutua yhteen lasten saadessa rauhassa juosta ja leikkiä metsässä. Retkiä ei tehdä pelkästään metsään tai luonnon ympäristöön vaan retkelle voidaan lähteä esimerkiksi kirjastoon, museoon tai torille. Tärkeää on retkien säännöllisyys, jotta saavutetaan kasvatuksellisia, pysyviä tuloksia. (Kurttio ym. 1991, 38.) Retket ovat päiväkodin ulkopuoliseen elämään poikkeamista (Rosenberg 1993, 12), ja lapset saattavatkin retkelle lähtiessä "hyvästellä" päiväkodin sanomalla esimerkiksi "heippa päiväkot!". Tätä voidaan tulkita lasten tarkoituksena korostaa päiväkodista, ja sen arkijärjestyksestä poissa olemista (Raittila 2008, 139).

Raittila on tutkinut lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista keräämällä aineistoa lasten kanssa tehdyillä tutkimusretkillä. Tutkimus tuotti tietoa lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta, mutta analysoitu aineisto Raittilan mukaan rakensi myös kuvaa siitä, mitä retki on lapsille. Lapsen ja ympäristön kohdatessa, vastavuoroisessa prosessissa, syntyy eletty paikka. Raittila määrittelee tutkimuksessaan neljä elettyä paikkaa, jotka on määritelty lasten retkellä kulkemista ja pysähtymisiä tarkastelemalla. Nämä eletyt paikat Raittilan tutkimuksessa ovat tutkiva kulkeminen, toimintaan kiinnittyminen, sosiaalinen kävely ja vapaudesta nauttiminen. Retkillä lapset mainitsivat kaupunkiympäristöstä erilaisia kohteita kuten kiviä, lehtiä ja autoja. Tätä Raittila kutsuu kohteiden poimimiseksi. Kohteiden poimimiseen löytyi kolme tapaa: kohteen nimeäminen, syvällisemmin huomion kiinnittäminen kohteeseen sekä kertomuksen tarjoaminen kohteesta. Lasten poimimia kohteita analysoimalla kävi ilmi, että lasten huomio kiinnittyi retkillä eniten heidän omalla tasollaan oleviin pienehköihin kohteisiin. Tätä Raittila nimittää "lähelle katsomiseksi". (2008, 143–147.)

2.2 Leikkivä ja tutkiva lapsi

Leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia. Lapselle ominaisilla tavoilla toimiminen vahvistaa lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan sekä vahvistaa lapsen hyvinvointia sekä käsityksiä itsestään. Leikkien, liikkuen, ilmaisten ja tutkien lapsi myös ilmentää omaa ajatteluaan ja tunteitaan jolloin kasvattajalle avautuu ovi lapsen maailmaan. Lapselle luontevat tavat toimia otetaan huomioon varhaiskasvatustoimintaa suunniteltaessa. (Stakes 2005, 20.)

Lapset leikkivät leikin itsensä vuoksi ja oppivat leikkiessään (Stakes 2005, 20). Puhutaan leikin itseisarvosta (Vehkalahti & Urho 2013, 9). Leikin ainekset koostuvat kaikesta mitä lapsi näkee, kokee ja kuulee. Lapset luovat uutta ja jäljittelevät leikkiessään. Kaikki leikissä näkyvä on lapselle merkityksellistä, mutta leikissä ei aina näy kaikki lapselle merkityksellinen. Kasvattajan tehtävänä on toimia leikin mahdollistajana ja antaa lapsille vapautta leikkiä, havainnoida sivusta, mutta tarvittaessa myös ohjata ja osallistua leikkiin. Leikkiympäristöä tulee tietoisesti luoda, uudistaa, ylläpitää ja laajentaa mahdollisuuksien mukaan myös lähiympäristöön ja luontoon. (Stakes 2005, 20–22.)

Leikkiminen kehittää mielikuvitusta ja sosiaalisia taitoja (Vehkalahti & Urho 2013, 17). Leikki voi olla lapselle myös terapeutista (Kalliala 2012, 205). Leikki on lapselle oma maailmansa, jossa aika saattaa liikkua hitaammin kuin leikin ulkopuolella. Joskus leikki ei avaudu sivusta-seuraajalle ollenkaan, mutta leikkijälle tällainenkin leikki on tärkeä. "Leikin ydin on leikkijöiden sisäinen kokemus." Lapset voivat leikkiä yksin tai yhdessä, ja erityisesti yhdessä leikkiminen kehittää lapsen sosiaalisia taitoja, luovuutta, empatiaa ja itsetuntemusta. Aikuinen voi kannustaa lapsia yhdessä leikkimiseen ohjatun leikin kautta, jolloin yksittäiset lapset voivat kehittää omia leikkitaitojaan omaehtoista leikkiä varten ja saada myös uusia ystäviä. Lapsen omaehtoinen leikki on erityisen tärkeää lapsen henkiselle kehitykselle. Vapaa leikki on nimensä mukaisesti vapaata, se antaa paljon, mutta siltä voi vaatia vähän. Silti vapaalle, lapsen omaehtoiselle leikille ei näyttäisi olevan aikaa, sillä päiväkodissa, kotona ja harrastuksissa lasten leikki joutuu väistymään ohjatun toiminnan tieltä. (Vehkalahti & Urho 2013, 8–11, 17–20, 83–84.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan mukaan "Tutkiva ihmettely on lapselle syntymästä saakka luontaista". Luonto ja lähiympäristö ovat tärkeitä osia lapsen tutkimaa ympäristöä. Lapsi käyttää kaikkia aistejaan ja koko kehoaan tutkimisen välineinä. Lapsi tutkii maailmaa jo varhaisvuosista saakka eri aistien avulla. Lapsi haistelee, maistelee, kuuntelee

ja tunnustelee erilaisia asioita ja näin rikastuttaa maailmankuvaansa. ”Hän voi itse sekä yhdessä muiden kanssa rauhassa kokeilla tutkia uusia asioita. Yrityksen, erehdyksen ja oivalluksen kokemus ylläpitää ja vahvistaa lapsessa oppimisen iloa”. (Stakes 2005, 25.) Opetushallituksen (2010) laatimassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa veloitetaan opettajaa muun muassa ohjaamaan lapsen oppimista, konkreettista kokeilemistä, tutkimista ja aktiivista osallistumista. Lapsen elinympäristöön liittyvät ilmiöt, tapahtumat ja niistä saadut kokemukset ovat lähtökohtana lapsen omille tutkimuksille. Lapsen ympäristöopiskelussa tukeudutaan juurikin ongelmakeskeiseen tutkivaan lähestymistapaan. (Opetushallitus 2010, 9, 13.) Aikuisen roolina on antaa ja järjestää lapselle tutkimisrauha, mutta myös ohjata ja rohkaista lasta tutkimaan. Tärkeää on luoda tutkivalle lapselle sellainen ympäristö, mikä houkuttelee lasta ylipäättään tutkimaan. (Kalliala 2012, 223–227.)

2.3 Metsä leikki- ja oppimisympäristönä

Varhaiskasvatuksen perusteet -asiakirjan mukaan lapsen oikeuksiin kuuluu muun muassa turvattu ja terveellinen ympäristö, jossa lapsi pystyy leikkimään ja toimimaan monipuolisesti. Ympäristö kiinnostaa lasta ja herättää tässä uteliaisuutta. Monipuolinen ympäristö saa lapsen toimimaan ja toteuttamaan itseään, sekä herättää lapsessa kiinnostusta ja kokeilunhalua. (Stakes 2005, 17–18.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan (Opetushallitus 2010) mukaan hyvä oppimisympäristö tukee lapsen aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta sekä ohjaa lapsen uteliaisuutta, kiinnostusta ja oppimismotivaatiota. Hyvä oppimisympäristö on myös terveellinen ja turvallinen lapselle. Turvallinen ympäristö onkin yksi edellytys lapsen myönteisen ympäristösuhteen muodostumiselle. (Opetushallitus 2010, 8–9, 13.) Metsä toimii innoittajana, inspiraation lähteenä ja rauhoittumisen paikkana, oppimis- ja leikkiympäristönä metsä onkin mitä parhain (Arjanne, Huldén, Leinonen, Liimola, Lähdesmäki & Pirttilä 2007, 18–19).

Lapsi oppii myös kunnioittamaan ja ymmärtämään luontoa paremmin, kun hän menee sinne itse. Luonnon kunnioittaminen sisältyy ympäristökasvatuksen aihepiireihin, ja jotta ne eivät jäisi irrallisiksi, täytyy toimintaa järjestää myös ulkona luonnossa (Rosenberg 2003, 8–9). Oppimisympäristönä metsä tarjoaa lapselle elämyksellistä oppimista ja tuo huomattavaa vaihtelua tavallisiin oppimisympäristöihin verrattuna. Metsä houkuttelee lasta ihmettelemään, tutkimaan ja kokeilemaan, jolloin lapsen kognitiiviset ja sosioemotionaaliset taidot kehittyvät. Tutkimusten mukaan metsässä myös ystävystytään helpommin (Pajanen 2011, 31). Varhaiskasvatuksen keskeisiin sisältöihin kuuluvaan luonnontieteellisen orientaatioon sisältyy luon-

non moninaiset ilmiöt, eläimet ja kasvit eri vuodenaikoina (Stakes 2005, 28). Menemällä metsään lapsen on mahdollista havainnoida, tutkia ja kokea näitä sisältöjä niiden luonnollisessa ympäristössä. Esikouluikäisten kanssa metsässä voidaan oppia niitä taitoja ja valmiuksia, joita koulussa tarvitaan. Esimerkiksi erilaisia luonnonilmiöitä sekä niihin liittyviä käsitteitä voidaan opetella metsässä tavoitteellisesti havaintojen, oivaltamisen, mielikuvituksen ja tekemisen kautta (Rosenberg 1993, 10).

Kalliala on tutkinut leikkikulttuuria ja yhteiskunnan muutosta ja haastatellut lasten vanhempia heidän ajatuksistaan lasten leikkiä koskien. Useimpien haastateltujen vanhempien puheissa kävi ilmi, että läheinen luontosuhde kuuluu hyvään lapsuuteen, ja luonnossa leikkivä lapsi on materiasta riippumaton, vapaa ja onnellinen. (Kalliala 1999, 245, 253–257.) Metsä on lapselle luontainen ympäristö leikkiä muokattavuutensa vuoksi. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää päästä tutkimaan ja kokemaan erilaisia ympäristöjä. Metsässä lapsi myös pystyy kokeilemaan omia kykyjään, rajojaan ja mahdollisuuksiaan muokata omaa ympäristöään. (Raasakka 2000, 33.) Vaikka metsä näyttäytyykin lapselle leikkiympäristönä luontaisena, vain valmiiksi rakennetuissa pihoissa ja leikkialueilla leikkineet lapset voivat metsässä olla aluksi hämmentyneitä eikä leikkiin ryhtyminen tapahdu sormia napsauttamalla (Rosenberg 1993, 9). Ympäristön muutos tuo kuitenkin mukanaan uusia leikkiaiheita, jolloin lapsen leikkirepertoari laajenee sekä monipuolistuu (Kalliala 1999, 254–255). Metsässä ei ole valmiita leikkivälineitä, ja suomalaisessa varhaiskasvatuspuheessa itsestäänselvyytenä pidetäänkin sitä, että "Ei saa olla liian valmista, että mielikuvitukselle jää tilaa" (Kalliala 2012, 215). Seikkailu-, liikunta- ja vapaalle leikille metsä tarjoaa oivan ja monipuolisen maaston (Kurtio ym. 1991, 34–39).

Metsää leikki- ja oppimisympäristönä hyödyntää myös Metsämörrikoulu, jonka toiminnan tavoitteena ovat luonnossa viihtyminen, luonnon suojeleminen, luonnontuntemuksen ja ympärivuotisen ulkoiluinnostuksen omaksuminen sekä leikkiminen ja elämän kokeminen luonnossa. Metsämörritoiminta on saanut alkunsa 1950-luvulla Ruotsissa, josta se saapui Suomeen 1979. Toiminnan kehittämisestä ja ohjaajien koulutuksesta Suomessa vastaa Suomen Latu ry. (Nikkinen 2000, 27, 11–14.)

3 YHTEENVETO TEORIASTA

Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa sisältää paljon ulkonaoloa sekä ympäristöstä nauttimista. Sen keskeisiä periaatteita varhaiskasvatuksessa ovat esimerkiksi kiireettömyys, toiminnallisuus, lapsikeskeisyys sekä elämyksellisyys. Ympäristökasvatuksen perusasioina varhaiskasvatuksessa voidaan pitää muun muassa hyvän ympäristösuhteen luomista, ulkona olemista sekä luonnon huomaamista. Ympäristökasvatuksen keskeisenä menetelmänä varhaiskasvatuksessa ovat retket. (Kurtio ym. 1991, 6–7; Rosenberg 1993, 3.)

Lapsilla ei ole enää aikaa eikä mahdollisuuksia viettää aikaansa metsässä leikkien ja tutkien. Lapsen suhde metsään on aiemmin perustunut lapsen omiin kokemuksiin metsästä, mutta nykyään näiden kokemusten saamiseen ei näyttäisi olevan aikaa. (Koskela 2011, 24.) Suurin osa lapsista elää kaupungissa, erilaiset harrastukset vievät aikaa, aikuinen ohjaa lapsen toimintaa ja suunnittelee sille valmiit tilat (Raittila 2011, 56). Läheinen luontosuhde näyttäisi kuitenkin kuuluvan hyvään lapsuuteen, ja luonnossa leikkivä lapsi on onnellinen (Kalliala 1999, 253–257).

Retket ovat perustoimintojen, leikin, työn, opetuksen sekä juhlien lisäksi yksi varhaiskasvatuksen menetelmistä (Härkönen 2003a, 31). Retki-menetelmää pidetään yhtenä mukavimmista päivähoiton toimintamuodoista, ja ne ovat erittäin monipuolista toimintaa (Rosenberg 1993, 12–15). Metsässä varhaiskasvatuksen menetelmistä erityisesti retki ja leikki nivoutuvat usein yhteen, kun lapset saavat rauhassa juosta ja leikkiä metsäympäristössä (Kurtio ym. 1991, 35–38). On huomattu, että retkillä lapset poimivat ympäristöstä kohteita kolmella eri tavalla, jotka ovat kohteen nimeäminen, syvällisemmän huomion kiinnittäminen kohteeseen sekä kertomuksen tarjoaminen kohteesta. Lasten poimimat kohteet ovat usein pienehköjä ja heidän omalla tasollaan olevia. Tätä kutsutaan "lähelle katsomiseksi". (Raittila 2008, 82–107.)

Leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia. Lapset oppivat, jäljittelevät ja luovat uutta leikkiessään. Leikin ainekset koostuvat kaikesta mitä lapsi näkee, kokee ja kuulee. Lapsi tutkii maailmaa kaikkien aistiensa avulla. (Stakes 2005, 20–22.) Erityisesti vapaa, lapsen omaehtoinen leikki on tärkeää lapsen henkiselle kehitykselle, mutta leikille, erityisesti vapaalle leikille, ei näyttäisi nykyään olevan aikaa (Vehkalahti & Urho 2013, 8–11). Lapsen elinympäristöön liittyvät ilmiöt ja tapahtumat antavat lapselle kokemuksia, ja nämä kaikki ovatkin lähtökohtana lapsen omille tutkimuksille (Opetushallitus 2010, 9).

Lapsella on oikeus turvalliseen, terveelliseen ja monipuoliseen toimintaympäristöön, joka saa lapsen toimimaan ja toteuttamaan itseään. Monipuolinen ympäristö herättää lapsessa kiinnostusta ja kokeilunhalua. (Stakes 2005, 17–18; Opetushallitus 2010, 8–9, 13). Metsä oppimisympäristönä tarjoaa lapselle elämyksellistä oppimista ja tuo vaihtelua lapsen tavallisiin oppimisympäristöihin verrattuna (Pajanen 2011, 31). Metsä on myös leikkiympäristönä lapselle luontainen. Metsäympäristössä lapsi pystyy kokeilemaan omia kykyjään, rajojaan ja mahdollisuuksiaan ympäristön muokkaajana. (Raasakka 2000, 33.) Metsä tarjoaa erilaisiin leikkeihin monipuolisen maaston sekä paljon erilaisia ei-valmiita leikkimateriaaleja ja -välineitä (Kalliala 2012, 215; Kurttio ym. 1991, 34–39).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkielmassa mielenkiintomme kohdistuu siihen, minkälaisia kiinnostuksenkohteita lapsilla on metsässä ja erityisesti päiväkodin metsäretkellä. Tutkimuskysymykset nousivat esiin teoriasta sekä tutkimusryhmässä käytyjen keskustelujen ja pohdinnan kautta. Myös päiväkodin metsäretki tutkimuskontekstina vaikutti olennaisesti tutkimuskysymysten muotoilemiseen. Tutkimuskysymyksiä myös tarkennettiin tutkielman teon edetessä. Valitsimme 4–5 -vuotiaat lapset tutkielmamme informanteiksi, koska aiempaa tutkimustietoa kyseisestä ikäryhmästä aiheeseen liittyen ei juurikaan ole.

- *Minkälaisia kiinnostuksenkohteita 4–5 -vuotiailla lapsilla on fyysisessä metsäympäristössä, erityisesti päiväkodin metsäretkellä?*
- *Minkälaisia sosiaalisia ja toiminnallisia kiinnostuksenkohteita 4–5 -vuotiailla lapsilla on fyysisessä metsäympäristössä, erityisesti päiväkodin metsäretkellä?*

Ensimmäisen kysymyksen avulla haluamme selvittää mikä 4–5 -vuotiaita lapsia näyttäisi kiinnostavan fyysisessä metsäympäristössä, ja minkälaisia yksittäisiä kiinnostuksenkohteita on havaittavissa.

Tutkimuskontekstina toiminut päiväkodin metsäretki vaikutti olennaisesti tutkimuskysymysten muotoiluun. Toiseen tutkimuskysymykseemme lisäsimme lapsen kokemusmaailmaan kuuluvat ja toisiinsa kietoutuvat toiminnallisen, sosiaalisen sekä fyysisen ympäristöt. Toiminnalliseen ympäristöön tässä tutkimuskontekstissa kuuluvat metsäretkeen liittyvät sisällöt, kuten linja-autokyyti ja eväät, lapset osallistava menetelmä eli valokuvaus sekä muu lasten vapaamuotoinen toiminta. Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät metsäretkelle osallistuneet muut lapset ja aikuiset. Fyysisenä ympäristönä käsitetään tässä metsä, jonne retki tehtiin.

On huomioitava, että päiväkodin metsäretkien ulkopuolella, esimerkiksi vapaa-ajalla perheen kanssa tehdyillä metsäretkillä, lasta voi kiinnostaa metsässä täysin eri asiat. Tämän lisäksi on huomioitava se, että metsässä lapset saattavat ryhmässä ja ryhmänä toimien ohjata toinen toistensa kiinnostuksenkohteita.

5 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tämä tutkielma on toteutettu syksyn 2013 aikana. Tutkielman kohdejoukkona oli erään Savonlinnalaisen päiväkodin 3–5 -vuotiaita lapsista koostuvan pienennetyn lapsiryhmän 4–5 -vuotiaat. Kaikki lapsiryhmän lapset osallistuivat aineistonkeruuta varten järjestetylle retkelle. Retkelle osallistui yksitoista 4–5 -vuotiasta lasta, joista yhdeksän haastateltiin. Kahta lasta emme saaneet haastateltua, koska he eivät olleet päiväkodissa haastattelupäivänä. Koska lapsi ei yksin voi päättää osallistumisestaan tutkielmaan (Alasuutari 2005, 147) pyydettiin tähän lapsen huoltajilta kirjallinen lupa. Tutkielmaan osallistumisen lisäksi jokaisen lapsen huoltajalta pyydettiin kirjallinen lupa koskien lapsen haastattelua, sen videokuvaamista, sekä lapsen ottamien valokuvien ja lapsesta otettujen valokuvien käyttöä tutkielman raportissa. Lapset olivat meille entuudestaan tuttuja, koska suoritimme tutkielmaa tehtäessä opintoihimme kuuluvaa valmistavaa harjoittelua kyseisessä lapsiryhmässä syksyllä kuuden viikon ajan.

5.1 Lapsinäkökulmainen tutkimusote

Tässä tutkielmassa olemme pyrkineet selvittämään lapsen näkökulmia metsästä ja metsäretkistä sekä selvittämään minkälaisia kiinnostuksenkohteita lapsella on metsässä. Tämän vuoksi päädyimme laadulliseen tutkimusotteeseen. Laadullinen tutkimus on empiiristä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22) ja se pyrkii kuvaamaan todellista elämää. Tutkijan tavoitteena on tarkastella tutkimuskohdettaan niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullinen tutkimus alkaa aihevalinnalla ja tutkimus etenee kirjallisuuden lukemisesta, tutkimusongelman hahmottamiseen, tutkimuksen metodologian ja metodin pohdinnasta aineiston keruuseen, analyysiin ja lopulta raportointiin. Toisinaan tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150–151.)

Haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto ovat laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tässä tutkielmassa aineistonkeruumenetelminä on käytetty lapsihaastattelua sekä havainnointia. Valokuvat toimivat aineistonkeruumenetelmänä lasten muistin tukena haastattelutilanteessa. Kerromme tästä lisää myöhemmin kohdassa Retki - valokuvaus ja havainnointi. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää ei ole niinkään määrä vaan laatu. Tutkimuksen informantit, eli henkilöt, joilta tieto kerätään, valitaan harkinnanvaraisesti ja heillä tulee olla tietoa ja kokemusta tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84–86.) Tässä tutkielmassa informantien määrä on yhdeksän.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa (studies of child perspective) pyritään tuomaan esille lasten näkemyksiä sekä toimintatapoja. Lapsi nähdään subjektina, aktiivisena tiedon tuottajana eikä niinkään objektina. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset tuottavat aineistoa, mutta pelkän aikuisen näkökulman lisäksi, aihetta tulee lähestyä myös lasten näkökulmasta. (Karlsson 2012, 22–24.) James ja James (2008, 19) toteavatkin, että lapsikeskeisyys on lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ydin. Lapsinäkökulma tulee esille koko tutkimuksen kuluksa, aina tutkimuskysymysten muotoilusta johtopäätösten tekemiseen (Karlsson 2012, 24).

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteena on saada lapsi kertomaan maailmastaan ja pyrkiä luomaan lapselle kertomisen puitteet. Lapsen ääni tai äänet, ovat muutakin kuin puhuttua kieltä. Lapsi kertoo muun muassa sanoin, kuvin, leikein, ilmein, ääntelyin ja elein. (Karlsson 2012, 48–50.) Clark ja Moss (2011, 1–7) ovat kehittäneet erityisesti pienten lasten näkökulmien ja lapsen monien äänten kuulemista varten monimenetelmällisen Mosaic approach -lähestymistavan.

Mosaic approach on Reggio Emilian pedagogisesta dokumentoinnista inspiraationsa saanut, lasta osallistava lähestymistapa, jossa yhdistyvät sekä visuaalisen että verbaalisen ilmaisun tavat. Mosaic approach -tutkimusotteessa lapsen kuulemisen rungon muodostavat monimenetelmällisyys, lasten kohteleva oman elämänsä asiantuntijoina, lasten ja aikuisten yhteistyö merkitysten pohtimisessa, mukautuvaisuus ja soveltuvuus lapsuuden eri instituutioihin, lasten elettyihin kokemuksiin keskittyminen sekä menetelmien käyttäminen toiminnan arvioinnissa ja osana arjen toiminnoissa. Menetelmä on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa lapset ja aikuiset keräävät aineistoa esimerkiksi haastattelun, observoinnin ja valokuvauksen avulla. Toisessa vaiheessa luodaan vähitellen informaatiota dialogin, reflektion sekä tulkinnan kautta. (Clark & Moss 2011, 1–13.) Toisessa vaiheessa tärkeää on, että lapsi saa itse kertoa ottamistaan valokuvista, koska valokuvat itsessään kertovat tutkijalle vain

osan tarinaa. Lasta haastateltaessa lapsi itse kertoo tarinan kuvan takaa, mitä kuvassa on ja miksi lapsi otti kuvan. (Einarsdottir 2005, 538.)

5.2 Aineistonkeruu

Tutkielmamme aineistonkeruussa meitä keskeisesti innoitti Clarkin ja Mossin (2011) kehittämä kaksivaiheinen Mosaic approach lähestymistapa. Käytimme haastattelua aineistonkeruumenetelmänä yhdessä lasten ottamien valokuvien kanssa. Tätä kautta Clarkin ja Mossin (2011, 1–3) mukaan pyritään saamaan syvempää ymmärrystä lasten omasta elämästä. Haastattelun ja valokuvaamisen lisäksi myös havainnoimme lapsia aineistonkeruuretkellä. Havainnointia on neljää eri muotoa: piilohavainnointia, havainnointi ilman osallistumista, osallistuvaa havainnointia sekä osallistavaa havainnointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Me valitsimme havainnoinnin muodoksi osallistuvan havainnoinnin. Koimme, että tällainen havainnoinnin tapa on meille tutkijoina sopivin, koska lapset tuntevat havainnoijan, ja oletettavasti tulevat ottamaan häneen kontaktia myös aineistonkeruuretkellä. Grönfors (2001, 129–132) jakaa osallistuvan havainnoin vielä neljään eriasteiseen tasoon, jotka liittyvät tutkijan osallistumiseen; piilohavainnointiin, pelkkään havainnointiin ilman osallistumista, osallistumiseen yhdistettynä havainnointiin sekä täydelliseen osallistuvaan havainnointiin.

Aineistonkeruu toteutettiin kahtena eri päivänä, joista ensimmäisenä veimme lapset metsäretkelle, jossa havainnoimme lapsia, ja he saivat tehtäväkseen tutkia ja havainnoida metsää sekä ottaa valokuvia heitä metsässä kiinnostavista asioista ja kohteista. Tutustuimme valokuvaukseen ja siihen käytettäviin iPad-laitteisiin aineistonkeruuta edeltävänä viikkona kahden päivän ajan. Tutustumalla laitteisiin etukäteen, pyrimme välttämään lasten mielenkiinnon kohdistumista pelkästään iPad-laitteisiin aineistonkeruuretkellä. Laitteisiin tutustuessa opettelimme kuinka laitetta käsitellään, miten sillä otetaan kuvia ja miten kuvia katsotaan. Harjoittelimme laitteen käyttöä sekä kuvien ottamista etukäteen niin sisällä kuin ulkona. Toisena päivänä haastattelimme lapset lasten ottamia valokuvia haastattelun tukena käyttäen.

5.2.1 Retki - valokuvaus ja havainnointi

Retki sijoittui Savonlinnan Hirvaslahden retkikeskuksen lähimaastoon. Kävimme etukäteen tutustumassa retkipaikkaan, suunnittelimme metsässä kuljettavan reitin ja valitsimme myös "taukopaikan" eväiden syöntiä, vapaata leikkiä ja valokuvaamista varten. Retkikohteeseen

ennalta tutustumisessa tärkeää on myös niin sanottujen vaaran paikkojen huomioiminen (Kurtio ym. 1991, 37). Siirryimme päiväkodista retkikohteeseen linja-autolla. Tämä oli monelle lapselle elämys jo itsessään erityisesti siksi, koska osa heistä ei ollut omien sanojensa mukaan ollut koskaan aiemmin linja-auton kyydissä. Saavuimme retkipaikalle noin kello 9.15 ja paluu päiväkodille tapahtui noin kello 10.40. Retkellä mukana olleita aikuisia tutkijoiden lisäksi oli kolme; lapsiryhmän lastentarhanopettaja, lastenhoitaja sekä erään lapsen henkilökohtainen avustaja.

Valokuvaamiselle aineistonkeruuretkellä annettiin aikaa noin 45 minuuttia, jonka aikana lapset saivat halutessaan keskeyttää ja jatkaa valokuvaamista omien tuntemuksiensa mukaan. Tehtävänanto valokuvaukselle oli suuntaa antava, lapsia ohjattiin kuvaamaan niitä asioita mitkä heitä kiinnostavat metsässä, mutta he saivat ottaa valokuvia myös muista haluamistaan kohteista. Kun lapselle annetaan kamera hän saa sen mukana myös valtaa, vallan kuvata niitä asioita mitä hän haluaa. Tällöin tutkija ei voi vaikuttaa siihen, mitä asioita tai kohteita lapsi kuvaa. (Einarsdottir 2005, 538.) Suurin osa lapsista keskittyi erityisesti kuvaamaan toisiaan, ryhmän muita lapsia ja aikuisia. Tässä tutkielmassa tarkoituksenamme ei kuitenkaan ollut ryhtyä tulkitsemaan lasten valokuvia, vaan valokuvaamisen tarkoitus oli toimia haastattelutilanteessa lapsen kerronnan ja muistin tukena sekä ohjata lapsen kiinnostusta ja toimintaa metsäretkellä.

Lapset käyttivät iPad-laitteita valokuvaamiseen taitavasti ja ongelmitta, eivätkä iPad-laitteet vieneet päähuomiota lasten toiminnassa. Laitteiden käytön harjoittelu edellisellä viikolla vaikutti mielestämme toivotulla tavalla lasten toimintaan. Lapset saivat valokuvata niin kauan kuin halusivat. Osa lapsista saattoi keskittyä kuvaamiseen vain muutamia minuutteja, ottaen vain noin kymmenen kuvaa. Lapsille annettiin myös lupa lopettaa ja palata valokuvaamisen heidän niin tahtoessaan. Osa lapsista otti valokuvia hetken ja halusi sen jälkeen pitää evästauon, jonka jälkeen he halusivat jälleen ottaa kuvia. Jotkut lapsista keskittyivät kuvien ottamiseen lähes koko retken ajan ja tuntuivat selvästi nauttivan valokuvaamisesta. Lapset ottivat yhteensä lähemmäs 450 kuvaa retken aikana.

Aineistonkeruuretkellä toinen tutkijoista (Anssi Virkki) toimi toiminnan ohjaajana, lastentarhanopettajan roolissa, kun taas toinen tutkija (Kaisa Tervonen) keskittyi havainnointiin. Havainnoinnin käyttö aineistonkeruumenetelmänä, tässä tapauksessa meidän kokemana yhdessä valokuvauksen ja haastattelun kanssa, voi monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua haluttavaa tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Havainnoiva tutkija havainnoi samalla toimintaan osallistuen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija osin tarkkailee ja osallistuu toimintaan tilanteista riippuen. Havainnoija osallistui toimintaan lasten ottamien kontaktien kautta, jolloin

pyrittiin välttämään tutkijan osallistumisesta aiheutuvat mahdolliset lasten käyttäytymisen muutokset. (Grönfors 2001, 131.)

Toiminnan ohjauksessa pyrittiin antamaan lapsille tilaa ja aikaa tutkia heitä kiinnostavia kohteita rajoittamatta liikaa heidän toimintaansa. Linja-autolta kuljettiin jonossa ennalta sopivaksi katsotulle taukopaikalle metsään. Tauskopaikan valinnassa ensisijaisen tärkeänä pidettiin lasten turvallisuutta. Tässä tapauksessa taukopaikka sijaitsi hieman muuta maastoa korkeammalla, jotta lapsia olisi helpompi seurata. Ohjaus taukopaikalla olikin pääosin turvallisuusasioihin liittyvää. Sääntönä oli jo päiväkotiryhmän aiemmilta metsäretkiltä tuttu; aikuisen tulee näkyä koko ajan. Lapset saivat iPadit käyttöönsä, ja ohjeena oli kuvata vapaasti heitä kiinnostavia kohteita. Ohjauksessa haluttiin välttää ohjaamasta lasten kiinnostuksen kohteita, joten lapset saivat vapaasti tutkia ja etsiä heitä kiinnostavia kohteita, pitäen mielessä kuitenkin aikuisen näkymisen. Aikuiset olivat sijoittuneet toisistaan erilleen, joten lasten käytössä oleva alue oli melko laaja. Lapsille myös kerrottiin, että kuvata saa tämän metsäretken aikana niin paljon tai pitkään kuin haluaa. Lapsilla oli mukana retkellä eväät, joita lapset saivat nauttia haluamallaan aikataululla taukopaikalla. Evästauon jälkeen sai halutessaan jatkaa vielä valokuvausta. Lapset saivat palauttaa ipadit ryhmän aikuisille lopetettuaan valokuvaamisen. Ennalta suunnitellun aikataulun mukaan siirryttiin takaisin linja-autolla jonossa.

Havainnointi aineistonkeruuretkellä oli antoisaa, mutta haastavaa. Havainnointi aloitettiin välittömästi linja-autosta poistumisen jälkeen, noin kello 9.15. Tauskopaikalle kuljettiin jonossa, jolloin koko lapsiryhmän havainnointi oli vaikeaa. Tarkoituksena oli pysyä ryhmän 4–5 -vuotiaiden lähettävillä, ja havainnoida heitä. Tauskopaikalle siirtyessä havainnointi hieman helpotui. Tosin iPadit saatuaan, lapset lähtivät kuka mihinkin valokuvaamaan. Lasten liikkumista rajoittavana tekijänä oli ainoastaan se, että aikuisen tuli näkyä koko ajan. Havainnointia tehtiin pääosin siellä, missä oli eniten lapsia ja toimintaa. Pyrkimyksenä oli kuitenkin havainnoida kaikkia lapsia, myös heitä, jotka kuljeskelivat alueella yksinään. Havaintojen tekemistä ja kirjaamista ohjasivat tutkimuskysymykset. Havainnoinnissa pyrittiin kiinnittämään huomiota erityisesti lasten toiminnallisiin ja sosiaalisiin sekä muihin yksittäisiin kiinnostuksen kohteisiin metsäympäristössä. Havainnointi ei näyttänyt kovinkaan paljoa häiritsevän lapsia. Ainoastaan pari lasta kysyi havainnoijalta, mitä ja miksi hän kirjoittaa. Lapsille kerrottiin heidän toimintansa havainnoinnista tutkielmaa varten, ja että sen vuoksi havainnoija kirjoittaa havainnointimuistiinpanoja. Havainnointimuistiinpanojen kirjoittaminen sujui ongelmitta. Tärkeäksi koettiin lyhyiden ja ytimekkäiden muistiinpanojen kirjaaminen. Havainnointi lopetettiin noin kello 10.30, kun siirryttiin takaisin linja-autoon. Retken jälkeen havainnoista keskusteltiin tutkimusryhmässä. Tämän jälkeen havainnointimuistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi. Koemme saaneemme havainnoinnista suhteellisen paljon aineistoa irti tutkielmaamme varten. Ilman

havainnointia, pelkän haastattelun ja valokuvien avulla kerätty aineisto olisi jäänyt mielestämme pinnalliseksi.

5.2.2 Haastattelu

Haastattelu, on yksi laadullisessa tutkimuksessa käytettävistä aineistonkeruumenetelmistä. Haastattelu voidaan toteuttaa esimerkiksi yksilö- tai ryhmähaastatteluna, ja sen muotoja ovat avoin, strukturoitu sekä puolistrukturoitu haastattelu. (Metsämuuronen 2005, 222–226.) Lasten ottamien valokuvien sekä havainnoinnin lisäksi valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun yksilöhaastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa, eli teemahaastattelussa, tarkoituksena on löytää tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuskysymysten mukaisesti merkityksellisiä vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kumpikin tutkijoista haastatteli noin puolet lapsista. Aloittelevina tutkijoina meillä kummallakaan ei ollut aiempaa kokemusta lapsihaastattelusta, ja halusimme molemmat siitä käytännön kokemusta.

Ennen jokaisen lapsen haastattelua kerroimme lapselle haastattelusta, ja pyysimme siihen lapselta itseltään luvan, sillä lapsen huoltajilta saatu lupa lapsen haastattelua varten ei tarkoita sitä, että lapsi automaattisesti osallistuu haastatteluun. Haastatteluun osallistuminen tulee olla lapselle vapaaehtoista, lapsi saa itse päättää haluaako hän tulla haastateltavaksi vai ei. Tutkijan on myös tärkeää kertoa lapselle mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin haastattelusta saatuja tietoja käytetään. (Alasuutari 2005, 148.) Haastattelutilanteessa etenimme puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75) etukäteen valittujen teemojen ja kysymysten rungon mukaisesti. Teimme haastattelurungon (liite 1), johon listasimme seuraavat kysymykset, joiden avulla pyrimme saamaan vastauksia tutkimusongelmiin:

- *Onko nämä kuvat sinun ottamia?*
- *Muistatko ottaneesi nämä kuvat?*
- *Mitä kuvassa tapahtuu?*
- *Mikä siinä (kuvassa/kohteessa) on kivaa, hienoa?*
- *Mikä metsässä on mielestäsi parasta/kivointa/hauskinta?*
- *Mikä metsässä on mielestäsi kaikista kiinnostavinta?*
- *Haluatko kertoa vielä jotain ennen kuin lopetetaan haastattelu?*

Haastattelukysymykset ovat tutkimusaiheeseen johdattelevia, osa kysymyksistä keskittyy lapsen ottamiin kuviin, osa metsän kiinnostavuuteen. Haastattelukysymykset sekä haastattelut pyrittiin toteuttamaan lapsen kielellä, mitä Alasuutari pitääkin lapsihaastattelun ohje-nuorana. Lapsen kielellä toimimisen lisäksi Alasuutari suosittaa kysymysten liittämistä lapsen arkeen kuuluviin toimintoihin sekä rutiineihin. Lapsilta kysyttiin heidän kokemuksistaan metsästä niin päiväkodin kuin perheen kanssa tehtyihin metsäretkiin liittyen. (Alasuutari 2005, 158, 162.)

Olimme tutkielmassamme kiinnostuneita lapsen kiinnostuksen kohteista, tietyllä tavalla tun-teista, metsään liittyen. Lapsen on kuitenkin usein vaikea vastata suoriin kysymyksiin siitä, miltä hänestä tuntuu. Lapsen vastaamista voidaan tällöin helpottaa kysymällä esimerkiksi mikä on kivointa tai hauskinta aiheeseen liittyen. Tällainen superlatiivimuotoinen kysymys avaa keskustelua. (Alasuutari 2005, 160–162.) Otimme tämän huomioon haastattelukysymysten suunnittelussa sekä lapsia haastateltaessa. Kysyimme lapsilta esimerkiksi mikä met-sässä on parasta ja mielenkiintoisinta.

Lapsen vastauksista riippuen haastatteli esitti tarkentavia kysymyksiä avatakseen keskus-telua ja saamaan lapsen näkökulmaa paremmin esille. Kaikille haastateltaville pyrittiin esit-tämään samat ennalta muotoillut kysymykset, mutta niiden esittämisjärjestys ei ollut jokai-ssa haastattelussa sama. Kaikki haastattelut videokuvattiin äänittämisen lisäksi. Videoku-vaamista perustelemme haastattelutilanteessa lapsen ja tutkijan välillä tapahtuvan nonver-baalien, elein ja ilmein, kommunikoinnin huomioinnilla (Alasuutari 2005, 146). Videokuvaami-nen on myös eräänlainen äänittämisen varmistuskeino, jos nauhuri syystä tai toisesta pettää, eikä äänitää haastattelua oikein. Lisäksi videokuvan avulla pystyimme aineiston analyysivai-heessa esimerkiksi palauttamaan mieleen tietyn tilanteen tai valokuvan, josta lapsi haastat-telutilanteessa kertoi.

5.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Aineiston keräämisen jälkeen siirryimme analyysivaiheeseen. Aineiston kuvatessa tutkitta-vaa ilmiötä, analyysin tavoitteena on luoda selkeä kuvaus tästä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aloitimme aineiston litteroinnilla eli puhtaaksi kirjoittamisella. Litte-roinnilla mahdollistetaan itse analysoiminen, saatetaan aineisto sellaiseen muotoon, että sitä voidaan analysoida. Litteroimme haastattelut pääpiirteittäin sanatarkasti, päätimme kuitenkin jättää litteroimatta haastatteluista sellaiset kohdat, jotka eivät mielestämme liittyneet tutkitta-

vaan aiheeseen millään lailla. Tällainen valikointi on litteroinnissa mahdollista. (Metsämuuronen 2001, 51.) Myös aineistonkeruuretkellä tehdyt havainnointimuistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi. Haastatteluissa esiintyneet lasten nimet muutettiin lasten anonymiteetin suojelemiseksi. Litteroitua aineistoa läpikäydessä tutkijan tulee pyrkiä välttämään äkkinäisiä johtopäätöksiä ja myös tarkkailla, onko hänellä aineistoa ja tuloksia kohtaan ennakko-oletuksia, jotka voivat vaikuttaa analyysiin ja ohjata tutkimusta (Metsämuuronen 2001, 50).

Lähestyimme aineistoa induktiivisesti, ja tutkielmamme voikin luokitella aineistolähtöiseksi. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen tai tehtävänannon mukaisesti eikä niitä ole etukäteen sovittu. Sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, missä redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta pyritään saamaan empiirisestä aineistosta käsitteellisempi näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97, 108–112.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa, redusoinnissa eli pelkistämisessä, aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen dataa pilkkomalla ja informaatiota tiivistämällä. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, ajatus, lause tai sen osa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.) Redusointivaiheessa kävimme aineistoa läpi sieltä samalla koodaten lasten puheessa toistuvia sanoja ja teemoja. Koodattuja ilmaisuja olivat muun muassa leikki, kaverit ja aikuiset, eläimet (siili, orava, karhu, pupu), kasvit ja puut, maastoon liittyvät seikat (mäet, kaatuneet puut) ja niin edelleen.

Analyysin seuraava vaihe on klusterointi eli aineiston ryhmittely, jolloin tutkittavasta ilmiöstä luodaan alustavia kuvauksia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä aineistosta etsimällä. Aineistoa tiivistetään luokittelemalla samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistämällä ne ryhmäksi niitä kuvaavan käsitteen alle. Syntyneitä alaluokkia voi edelleen ryhmitellä yläluokkien alle ja siitä edelleen pääluokkien alle. Klusterointivaiheessa kävimme syntyneitä luokkia läpi niitä samalla toisiinsa verraten. Niputimme luokkia yläluokkien alle niissä samoista asioista puhuttaessa. Kokosimme yläluokat kahden pääluokan alle: *Kiinnostuksenkohteena fyysinen metsäympäristö* ja *Kiinnostuksenkohteita sosiaalisessa ja toiminnallisessa metsäympäristössä*. Analyysin viimeisessä vaiheessa abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jolloin tutkija etenee kohti käsitteellistä ja abstraktia tasoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–113.)

Tutkielmassamme ensisijaisena aineistonkeruutodina oli lapsihaastattelu. Laadullisessa sisällönanalyysissä lähdimmekin ensin analysoimaan haastatteluja ja teimme niiden perus-

teella redusoinnin ja klusteroinnin aineistosta. Tämän jälkeen täydensimme edellisessä vaiheessa syntyneitä luokkia havainnointien pohjalta. Havainnoinneilla oli haastatteluiden ohella suuri merkitys aineiston analyysissä. Lapsihaastatteluissa käytetyt lasten ottamat valokuvat toimivat ensisijaisesti lasten muistin tukena haastattelutilanteessa, mutta täydensivät samalla myös osaltaan aineiston analyysia lasten osoittaen ja kertoen kuvista kiinnostuksenkohteitaan. Haastattelut, valokuvat ja havainnoinnit tukivat toinen toisiaan, eikä ristiriitoja eri metodeilla saatujen aineistoiden välillä ilmennyt. Havainnointi rikastutti haastatteluiden pohjalta tehtyä analyysia ja vaikutti näin ollen myös tutkielman tuloksiin.

6 ERILAISIA KIINNOSTUKSENKOhteITA METSÄYMPÄRISTÖISSÄ

Haastatteluiden ja havainnoiden pohjalta tehdyn sisällönanalyysin avulla olemme jakaneet tulokset kahteen eri pääluokkaan. Lapset nimesivät pääasiassa kiinnostuksen kohteikseen hyvin lähellä heitä sijaitsevia kohteita, kuten kivet, puut ja muut ihmiset. Sen sijaan laajempaa näkemystä, esimerkiksi maiseman tai vallitsevan säätilan kiinnostavuutta ei ilmennyt kuin yhden lapsen haastattelussa. Osa lapsista pystyi osoittamaan ottamastaan valokuvasta kiinnostuksenkohteensa, mutta ei välttämättä pystynyt täsmentämään tai perustelemaan sitä. Jotkut lapsista taas pystyivät syventämään vastauksia perusteluilla tai omakohtaiseen kokeemukseen kohteeseen liittyen.

Haastatteluotteissa H-kirjain merkitsee haastattelijaa ja L-kirjain haastateltua lasta. Haastatteluotteissa esiintyvien lasten ja aikuisten nimet on muutettu. Kaikki raportissa käytetyt valokuvat ovat lasten ottamia. Valokuvissa mahdollisesti esiintyviltä lapsilta, ja heidän vanhemmiltaan, on kysytty lupa kuvien julkaisua varten.

6.1 Kiinnostuksenkohteita fyysisessä metsäympäristössä

Metsäympäristöllä tarkoitetaan tässä kaikkea metsässä olevaa elollista ja elotonta, siellä luonnostaan olevia asioita, mitkä eivät ole ihmisen rakentamia.

Haastatteluissa ja havainnoissa havaitsimme joitakin yhtäläisyyksiä. Erityisen kiinnostava lasten mielestä oli iso, sammaleen ja jäkälän peittämä kivi. Erityisen kiinnostavan kivistä tuntui tekevän, sen leikkiin soveltumisen lisäksi, sen huomattavan iso koko ja keskeinen sijainti taukopaikan välittömässä läheisyydessä.



KUVA 1. Sieniä ja jäkälää lapsen valokuvaamana.

Kiven lisäksi haastatteluissa ja valokuvissa esiin nousivat puut, sienet, havut, kepit ja oksat, mustikat, sammalet ja jäkälät. Myös havainnoinneissa näitä samoja kohteita nousi esiin. Yksi lapsi kertoi haastattelussa perusteluksi yhdelle kuvalleen, että siinä oli hieno maisema.

L: Tääki oli kiva maisema.

H: Siinä on kyllä kaunis maisema

L: Ihana puu.

Puut olivat monen lapsen mielestä metsässä kiinnostavia, erityisesti sellaiset puut, jotka erotuivat jollain tavalla muusta metsästä. Erään lapsen ottamassa kuvassa oli mäntymetsää, jonka keskellä oli pieni, yksinäinen koivu. Toinen lapsi taas oli ottanut kuvan puusta, joka oli mennyt kaarelle ja hän piti sitä hienona.



KUVA 2. Lapsen ottama valokuva kaarelle menneestä puusta, jota hän piti hienona.

Oksat ovat erään lapsen mielestä metsässä hauskinta, koska ne ”rämpsähtää”. Muutama lapsi oli ottanut kepeistä ja puiden oksista myös kuvia.

Lisäksi lasten kiinnostus metsäretkellä kohdistui eläimiin. Lapset kuuntelivat lintujen laulua sekä havaitsivat muurahaispesän kulkiessamme taukopaikalle. Yksi lapsista mainitsi haastattelussa, että haluaisi nähdä metsässä oravan ja jatkoi aiheeseen liittyen, että on nähnyt oravan ja ruokkinut sitä.

H: Joo. Mikä siun mielestä metsässä, jos sie mietit, mikä on niinku kaikista kiinnostavinta, mikä sinuu kiinnostaa siellä, mitä sie haluut nähdä tai...

L: Haluisin nähdä oravan!

H: Oravan.. Joo..

L: Joo mä oon nähny oravia usein.

H: Okei, missä sie oot nähn...

L: Ja syöttäny niitä!

H: Ai syöttänykki.

L: Joo mä oon, ku me oltiin meiän Hannalla ja käveltiin nii mä näin paljon oravia.

H: Okei. Ootsie nähny muita metsän eläimiä?

L: Oon... Siiliä, miun sisko on nähny siilin.

Muita haastatteluissa mainittuja metsän eläimiä karhun, oravan ja siilin lisäksi olivat myyrä ja pupu.

6.2 Kiinnostuksenkohteita sosiaalisessa ja toiminnallisessa metsäympäristössä

Yhdessä leikkiminen ja liikkuminen muiden retkelle osallistuneiden lasten kanssa nousi havainnoinnin ja haastatteluiden pohjalta vahvasti lasten toiminnassa esille. Metsä näyttäytyy sosiaalisena ja toiminnallisena ympäristönä, joka innostaa lapsia erityisesti leikkimään ja liikkumaan.

6.2.1 Leikkiminen, liikkuminen ja vuorovaikutus

Suurin osa lapsista mainitsi haastatteluissa kiinnostuksenkohteekseen metsässä leikkimisen, erityisesti kavereiden kanssa. Kaksi lasta kertoi haastatteluissa myös salakuvanneensa ryhmän muita lapsia ja aikuisia.

L: Mie näytin ne kaikki itseasiassa. Tässä on tää Saana. Hauska tää.. (naureskelee)

H: Joo o.

(Kuvia kavereista, naureskelee)

H: Salakuvaaja.

L: Mä otin Miian (yksi ryhmän aikuisista) peffakuvan.. (Nauraa)

L: Tää oli tarkotus ottaa Katjasta kuva jolla on eväät.

H: Joo..

L: (nauraen) Mikko ja Saku.

Metsäretkellä havaittiin myös, että lapset huomioivat lähellä sijaitsevan mäen, ja uskoivat sen soveltuvan hyvin mäenlaskuun talvella. Kesällä mäkeä voisi lasten mukaan laskea myös pyörällä.

Leikillä ja kavereilla oli selvästi suuri merkitys monen lapsen kohdalla ja tämä tuli esiin niin havainnoinneista, valokuvista kuin haastatteluistakin. Esimerkiksi havainnoinnin mukaan kaksi lasta kiinnostui leikkimään omaa leikkiään, jossa he hyppivät ja liukuivat sammaleen peittämää kumparetta alas. "Tää on hauskaa" lapset totesivat ja jaksoivat kiivetä mäkeä ylös kymmeniä kertoja, hyppäämisen ja liukumisen riemu oli selkeästi näkyvissä.



KUVA 3. Lapset kuvasivat toistensa leikkejä ja toimintaa.

Vaikka leikki oli monelle lapselle "kivointa" tai "hauskinta", eivät he pääasiassa kertoneet aiheeseen liittyen enempää, kuin että se on "kivempaa" kavereiden kanssa kuin yksin. Eräs lapsi mainitsi auto- ja pyssyleikit, kun taas toisen lapsen haastattelusta nousi esiin piilo- ja karkulapset -leikki.

H: Mikä siun mielestä tuolla metsässä on kaikista kaikista kivointa tai hauskinta?

L: No..

H: Niiku yleisesti metsässä ku sie käyt metsässä?

L: Leikkiä.

H: Leikkiminen?

L: Nii.

H: Joo. Onks siellä niiku kiva leikkiä yksin vai onks se kavereitten kanssa oleminen tärkeintä.

L: Kavereitten kanssa.

H: Joo. Minkäslaisia leikkejä työ aina metsässä leikitte.

L: No..aika..

H: Minkäslaisia leikkejä?

L: No kaikkia kivoja leikkejä.

H: Kivoja leikkejä?

L: Nii.

Metsä leikkiympäristönä innosti havaintojemme mukaan lapsia myös kuvitteluleikkiin. Kaksi lasta löysivät metsästä kaatuneen puunrungon, mikä heidän leikissään muuttui soutuve-neeksi. Lapset istuivat puunrungon päällä ja leikkivät soutamista.

Haastatteluissa ja havainnoissa oli nähtävissä joitakin yhtäläisyyksiä. Erityisen kiinnostava lasten mielestä oli iso, sammaleen ja jäkälän peittämä kivi, joka keräsi ympärilleen huomattavan määrän lapsia.



KUVA 4. Kuvassa lasten keskeisenä ”leikkipaikkana” retkellä ollut kivi, josta lapset ottivat myös useita valokuvia.

Kivi innosti lapsia leikkimään ja liikkumaan. Lapset muun muassa kiipeilivät kiven päälle ja hyppivät sieltä alas. Lapset ottivat kivistä paljon valokuvia ja haastatteluissa tämä kivi tuli monen lapsen kohdalla vahvasti esille.

H: Okei. Mikäs siinä kuvassa on?

L: Se yks. Kiipeilykivi.

H: Kiipeilykivi?

L: Nii.

H: Mikäs tässä kuvassa on se kiva juttu?

L: Siks koska tuo on nii iso.

Luonnonmateriaalit, kuten oksat ja kepit olivat metsässä lapsille mieluisia leikkivälineitä ja innoittivat lapsia myös rakenteluleikkeihin ja askarteluun. Metsäretkellä pari lasta rakensi majaa, ja haastatteluissa eräs lapsi alkoi pohtimaan mitä kaikkea metsästä löytyvillä materiaaleilla voi rakentaa.

L: Metsässä voi yleensä rakentaa vähän jotain.

H: Mitä sie rakennat siellä?

L: Voi sillä rakentaa nii vaikka mitä.

H: Joo. Mitä sie yleensä rak...

L: Vähänniinku talvellaki voi rakentaa lumiukon.

Lapsi jatkoi pohdintaansa rakentelusta ja totesi, että oksia ja lehtiä voi käyttää askarteluissa, ja tehdä esimerkiksi purjeveneeseen.

Haastatteluissa metsäretkeen liittyvät valokuvat ja kokemukset sekä niiden muistelu innoitti lapsia kertomaan myös aiemmista luontokokemuksistaan. Monet lapset kertoivat esimerkiksi metsäretkistään perheen kanssa.

H: Myö ollaan päiväkodin kanssa käyty metsässä aika paljon...

L: Nii

H: ... ja ootsie käynyt sit äidin tai siskon tai perheen kanssa?

L: Mmmm. Ei oo kyllä retkellä käyty.

H: Ootteko työ metsässä käynyt?

L: Joo, yhen kerran kun äiti ja sisko kävi nii mustikassa

H: Nii...

L: Joo. Nii sillan... nii ku sillan ku äiti ja sisko kävi niin poimii marjoja. Mie ja iskä mentiin sinä aikana kalastamaan.

H: Aijaa kalastamaan? Okei.

L: Oli ilta

H: Ai oli ilta? Missä työ kävitte? Olitteko työ...

L: Lähikalliolla. Meiän lähellä on metsä nii siellä päässä on nii... kallio ja.... tai ei päässä

H: Joo

L: Vaa siinä keskellä mehtää nii on semmonen polku se vie sinne kalliolle ja..

H: Joo.

L: Me ollaan useesti käyty siellä.

Perheen kanssa tehtyjen retkien muistelu jatkui tämän lapsen kohdalla lähes koko haastattelun loppuajan. Lapsi muisteli kuinka isä on neuvonut mistä tietää, että kala on koukussa kiinni, ja mitä sitten pitää tehdä. Loppuun hän toteaa, ettei enää aio kalastaa, koska tulee talvi.

6.2.2 Luonnon tutkiminen ja siitä oppiminen

Lapset olivat havaintojemme mukaan kiinnostuneita tutkimaan metsäympäristöä ja oppimaan siitä. Lapset tutkivat ja tutustuivat metsäympäristöön siellä leikkien ja liikkuen. Eräs koko lapsiryhmälle yhteinen oppimistilanne toteutui keskustelun avulla. Koko lapsiryhmä osallistui keskusteluun karhuista ja siitä, kuinka ne yleensä pelkäävät ihmisiä. Eräs lapsista totesi karhujen osaavan myös uida, toinen oli nähnyt karhunluolan.

Eräs lapsi kertoi haastattelussa, että kaikista kiinnostavinta puuhaa metsässä olisi tutkia suurenuslasilla pieniä eläimiä. Haastattelutilanteessa lapsi alkoikin kertoa näihin "pieniin eläimiin" liittyvää omakohtaista aiempaa kokemustaan.

H: Mikäs sitte ... metsässä niinku.. on kaikista kiinnostavinta, jos sie oot metsässä retkellä tai kävelemässä ni mikä siellä on kaikista kiinnostavinta mitä sie haluat tutkia tai...?

L: Mmmm no.. Ehkä semmonen et ku ois niinku... jollai suurenuslasilla tutkii jotai semmosia pieniä eläimiä, pienoisia, tai semmosia pieniä eläimiä.

H: Joo

L: Nehän on useasti .. paikassa...

H: Joo

L: ...vähänniinku puissa.

H: Nii. Tarkotatko sie ötöiköitä vai?

L: Koska mä oon ollu meiän naapurilla, nekää ei asu rannassa, siks ne ei harrasta uimista.

H: Mmm. Okei...

L: Nii yhen kerran ku myö oltiin niitten polttopuusta yhen kaarnan irti, siellä oli ihan muurausta pesä.

Havaintojemme mukaan lapset kantoivat puiden oksia sekä repivät niitä ja lehtiä metsäretkellä. Puiden oksien ja lehtien repimisen lisäksi, lapset olivat kiinnostuneita sammalesta. Usea lapsi repi sammalta, johon lapsiryhmän aikuiset puuttuivat. Lapsille kerrottiin, että metsän kunnioittamiseen kuuluu se, ettei hitaasti kasvavaa sammalta sovi repiä.



KUVA 5. Lapset olivat kiinnostuneita myös puista ja puiden oksista.

Haastatteluissa tuli myös esille lasten oma pohdinta ja tulkinta kiinnostuksenkohteista metsäympäristössä. Yhdessä lapsen ottamassa valokuvassa näkyi puun rungossa pienet vauriot, jotka hänen mielestään olivat tikan nokkimia. Tumma kohta ruohikossa oli haastattelussa erään lapsen mielestä myyränkolo. Yhden puunkannon juurakko tuntui havaintojemme ja haastatteluiden perusteella kiinnostavan lapsia ja herättävän heidän mielikuvituksensa. Moni lapsi oli ottanut juurakosta myös valokuvia.



KUVA 6. Tämä juurakko sai lasten mielikuvituksen "lentämään".

Haastatteluissa tämä kuvattu juurakko oli erään lapsen mielestä karhun luola, toisen mielestä joku pesä.

L: Kato, mä otin tosta kuvan semmosen.

H: Joo. Mikäs siinä on ku mie en oo nähny että tätä kuvanottohetkeä. Mitä tässä kuvassa on?

L: No semmonen pesä.

H: Pesä?

L: Joku pesä.

H: Joo, mietitsie et minkähän pesä se on?

L: No mietin. Minuu häiritsee.

H: Mikä?

L: Ku mä en tiiä mikä, kenen mökki toi on tai pesä.

6.2.3 Metsäretki ja valokuvaus



KUVA 7. Lapset valokuvaajina.

Vain kaksi lasta mainitsi haastatteluissa retkellä käytössä olleet iPad-laitteet ja valokuvaamisen. Heiltä kysyttäessä “Mikä metsässä on kiinnostavinta” he vastasit “ Kaikista kivoin, kiinnostavin on se ku, ku tuo pädi.” ja “...ottaa ihan oikeella kameralla vähän valokuvia.” Lapset olivat havaintojemme mukaan innokkaita valokuvaajia. Retkellä emme kuitenkaan kokeneet, että iPad-laitteet hallitsivat tai häiritsivät lasten toimintaa.



KUVA 8. Erään lapsen ottama valokuva eväiden syönnistä.

Lasten ottamissa valokuvissa kaverit ja retkeen olennaisesti liittyvät asiat, kuten eväiden syönti ja eväreput, näkyvät olennaisesti lapsille kiinnostavina ja tärkeinä kohteina. Lapset ottivat valokuvia toisistaan, toistensa repuista, eväistä ja eväiden syönnistä.



KUVA 9. Lapset ottivat retkellä runsaasti valokuvia toisistaan ja repuistaan.

Metsäympäristö, ja erityisesti siellä leikkiminen, liikkuminen ja retkeen liittyvä muu toiminta, näyttäytyivät lapsille paljon mielekkäämpänä toimintana kuin valokuvaaminen. Tätä johtopäätöstä tukevat myös havainnointimuistiinpanot, joiden mukaan 20 minuuttia valokuvaamisen aloittamisen jälkeen vain noin puolet lapsista ottivat vielä valokuvia. Muiden lasten leikkiessä nämä lapset ottivat valokuvia heidän leikeistään. Kun valokuvaamisen aloittamisesta oli kulunut puoli tuntia, enää kaksi lasta ottivat valokuvia. Metsäympäristössä leikkiminen, liikkuminen ja retkeily itsessään näyttivät vievän lapset ”mennessään”.

7 POHDINTA

Seuraavissa osiossa esittelemme ja pohdimme tutkielmamme keskeisiä tuloksia. Arvioimme tutkielmamme luotettavuutta ja uskottavuutta sekä lapsinäkökulmaisen tutkielman eettisyyttä. Pohdimme myös tutkielmamme yhteiskunnallista merkitystä ja esittelemme ideoitamme jatkotutkimusaiheista tutkielmaamme liittyen.

7.1 Keskeiset tulokset

Fyysisessä metsäympäristössä lapsia näyttivät kiinnostavan erityisesti erilaiset puut, puiden juurakot ja muut kasvit. Erityisesti erilaiset sammaleet, sienet ja jäkälät kiinnostivat lapsia lasten ottamien valokuvien ja havainnointimme perusteella. Fyysiseen metsäympäristöön liittyen myös eläimet näyttivät kiinnostavan lapsia. Haastatteluissa lapset mainitsivat haluavansa nähdä ja tutkia metsässä erilaisia eläimiä, ja eläimet tulivat haastatteluissa esille myös lasten kertoessa heidän ottamistaan kuvista. Retkellä lapset kiinnittivät huomionsa linnunlauluun ja retkipaikan matkan varrella olleeseen muurahaispesään.

Sosiaalisena ja toiminnallisena ympäristönä metsä näyttäytyi lapsille kiinnostavana erityisesti leikkimiseen ja liikkumiseen. Myös päiväkodin metsäretkeilyyn liittyvät omat eväät ja niiden syönti, yhdessä oleminen, reput ja linja-automatka olivat lapsista kiinnostavia ja tärkeitä kohteita muun muassa valokuvattaviksi. Valokuvaaminen kiinnosti lapsia vaihtelevasti. Valokuvaaminen ei kuitenkaan näyttänyt kiinnostavan lapsia yhtä paljon kuin metsäympäristössä leikkiminen, liikkuminen ja itse retkeily.

Tulosten mukaan metsä ympäristönä näyttäisi tarjoavan lapsille mielenkiinnon kohteita erityisesti leikkiä ja liikkumista varten, ja lapset tuntuivatkin näkevän metsän mielenkiintoisena ja houkuttelevana toimintaympäristönä. Metsäretkellä keskeiseksi leikkipaikaksi muodostui

iso kivi, jonka päälle useat lapset kiipesivät ja hyppivät alas. Useat lapset ottivat tästä isosta kivistä myös kuvia, leikkivätpä muut lapset siinä tai eivät. Myös haastatteluissa tämän "leikkikiven" merkitys lapsille tuli vahvasti esille. Kivi näyttäytyi lapsille oivana paikkana kokeilla heidän omia motorisia taitojaan. Myös erilaiset kannot, kaatuneet puut, kepit, oksat ja metsäympäristön maaston vaihtelut, kuten mäet, kiinnostivat lapsia, ja innostivat leikkimään ja liikkumaan.

Tuloksista voimakkaimmin nousi esiin kuitenkin leikin merkitys lasten toiminnassa, myös retkillä ja metsässä yleisesti. Suuri osa lapsista mainitsi haastatteluissa leikin kaikista hauskimaksi tai kivoimmaksi asiaksi metsässä, ja samaan tulokseen päädyimme myös havainnoinnin osalta. Lapset myös näyttivät valokuvaavan toistensa leikkejä retkellä. Leikki ja retki näyttivät nivoutuvan yhteen, kuten Kurttio, Leiqvist, Makkonen ja Väyrynen (1991, 38) toteavat mahdolliseksi. Leikkiminen lapselle ominaisena tapana toimia (Stakes 2005, 20) näyttäytyi erittäin vahvasti metsässä, joka leikkiympäristönä tarjosi oivan maaston lapsen omaehtoiselle, vapaalle leikille (Kurttio ym. 1991, 34–39). Leikki osoittautui aineistonkeruuretkellä lapsille niin mielekkäänä toimintana, että se näytti sivuuttavan lasten itsensä toteuttaman aineistonkeruun eli valokuvaamisen. Metsäympäristönä näytti tulosten mukaan innostavan lapsia erityisesti rakentelu-, liikunta-, ja kuvitteluleikkeihin.

Lapset näyttivät poimivan kohteita metsässä Raittilan (2008, 143–147) nimittämillä kolmella eri tavalla. Tämä tuli ilmi erityisesti haastatteluissa. Joistakin ottamistaan kuvista lapset mainitsivat vain nimeltä, mitä kuvassa on. Toisten ottamiensa kuvien kohdalla lapset taas syvenyivät enemmän kuvailemaan ja kertomaan kuvaamaansa kohdetta. Joidenkin lasten kohdalla heidän ottamassaan valokuvassa kuvattu kohde innoitti lasta kertomaan omakohtaisen kokemuksensa, eräänlaisen tarinan, kohteeseen liittyen. Raittilan (2008, 104–107) nimittämää "lähelle katsomista" oli myös osittain havaittavissa lasten toiminnassa metsässä. Lapset pääasiassa tarkastelivat itseään lähellä ja heidän omalla tasollaan olevia kohteita. Poikkeuksen tähän tekivät lasten haastatteluissa mainitsevat ja valokuvatut puut. Lisäksi haastatteluista lapsista vain yksi tarkasteli selkeästi laajemmin ympäristöä mainitsemalla eräässä hänen ottamassaan valokuvassa kuvatun hänen mielestään kauniin maiseman.

7.2 Tutkielman luotettavuus ja uskottavuus

Ennen aineistonkeruun aloittamista, meillä ei oikeastaan ollut ennakko-oletuksia siitä, minäläisiä tuloksia tulemme saamaan. Lähinnä ajattelimme, että tuloksiksi voi muodostua "mitä vaan", koska koemme, että lapsen mielikuvituksella ei ole rajoja. Lisäksi aiheesta ei ole liioin

tehty aiempaa tutkimusta, joten niidenkään tulokset eivät johdatelleet omaa ajatteluamme tutkielmamme tuloksista ennen aineistonkeruuta. Vasta aineistonkeruuretken ja havainnoinnin jälkeen meille alkoi pikkuhiljaa muodostua käsitys siitä, minkälaisia tuloksia tulemme ehkä saamaan. Erityisesti leikki lapsille mielekkäänä toimintana tuli heti aineistonkeruuretken jälkeen vahvasti esille.

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttavat erilaiset, toinen toistaan tukevat aineistonkeruun menetelmät. Metodologinen triangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden metodin käyttöä tiedonhankinnassa ja sen avulla tutkittavasta kohteesta pyritään saamaan tietoa paremmin ja monipuolisemmin. (Denzin 1978, Tuomen & Sarajärven mukaan 2009, 144.) Lasten ottamat valokuvat tukivat heidän muistiaan haastattelutilanteissa ja he pystyivät valokuvien avulla kertomaan kiinnostuksenkohteistaan yksityiskohtaisemmin. Haastattelut nauhoitettiin ja videokuvattiin ja näin ollen kaikki lasten kertomat asiat saatiin varmasti talteen. Teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun avulla pyrimme jättämään mahdollisimman paljon tilaa lasten vastauksista nouseville aiheille, kuitenkin niin, että haastattelu pysyisi tutkielmalle merkityksellisessä aihepiirissä. Haastattelu on lapsille vieras ja monelle täysin uusi tilanne, joten se asettaa tutkijalle haasteita saada lapsesta luotettavia vastauksia. (Aarnos 2001, 148; ks. myös Kirmanen 1999, 197.) Haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään lapselle mahdollisimman luonnollinen puhumalla lasten kieltä ja välttämällä haastattelutilanteen mekaanista rakennetta.

Haastatteluun käytetty tila ei mielestämme ollut paras mahdollinen, mutta valitettavasti päiväkodissa ei ollut saatavilla muutakaan tilaa haastattelulle. Lasten mielenkiinto kiinnittyy usein haastattelutilanteissa muuhun ympäristöön, ja ohjaa lapsen ajattelun aihepiirin ulkopuolelle (Kirmanen 1999, 212). Tätä tapahtui haastatteluissa erityisesti kahden lapsen kohdalla. Toista lasta häiritsi haastattelutilassa ollut peili, jota päin lapsi istui. Hän vilkuili itseään peilistä lähes koko ajan ja ajatukset siirtyivät pois haastattelun aihepiiristä. Tästä opiksi ottaneena toimimme muiden haastateltujen lasten kohdalla niin, että he istuivat selkä peiliin päin. Toisen lapsen kohdalla, jota haastatteluympäristö häiritsi, hän näki haastattelutilan seinällä kaksi enkelitaulua. Seuraavassa haastatteluotteessa huomataan, kuinka enkelitaulut oletettavasti häiritsivät lapsen ajattelua.

H: Nii minkälaisia leikkejä, muita ku se karkulaislapset?

L: Öööö... Enkelit... on.... piilossa....

H: Puhut sie nyt noista enkeleistä mitkä tuolla on, tuolla seinällä?

L: Eiiiii siis ku...

Vaikka lapsi kysymyksestä huolimatta kieltää tarkoittavansa seinällä olevia enkeleitä, lapsen katse oli alkuperäiseen kysymykseen vastattaessa koko ajan seinällä olevissa enkelitauluissa. Lisäksi havaintojemme mukaan mitään tällaista lapsen kertomaa leikkiä ei metsäretkellä leikitty. Jälkeenpäin ajatellen, meidän olisi tullut poistaa haastattelutilasta kaikki ylimääräinen, lapsia mahdollisesti häiritsevät tekijät. Haastattelutilanteissa tällaisena häiritsevänä tekijänä voidaan myös mielestämme pitää iPad-laitetta, josta katsoimme yhdessä lasten ottamia valokuvia metsäretkeltä. Noin puolet lapsista halusivat joko pelata tai ottaa valokuvia iPad-laitteella haastattelutilanteessa. Lapset myös "läpräisivät" iPadia, osa enemmän, osa vähemmän. Joidenkin lasten kohdalla haastattelutilanteessa täytyi toimia niin, että valokuvat katsottiin ensin läpi lapsen samalla niistä kertoen, ja loppuhaastattelun ajaksi iPad-laite siirrettiin syrjään. iPad-laite häiritsevänä tekijänä oltaisi voitu poistaa haastattelutilanteesta, jos kunkin lapsen ottamat valokuvat olisi esimerkiksi tulostettu paperille. Lasten ottamia valokuvia oli kuitenkin yhteensä lähemmäs 450 kappaletta, joten kaikkien valokuvien tulostaminen olisi tullut kalliiksi, eikä se ekologisestikaan ajattelen, olisi ollut kovin järkevää.

Haastattelutilanteissa lapsissa oli huomattavissa selkeitä eroja, erityisesti kerronnassa. Toiset lapsista kertoivat hyvin vähäsanaisesti juuri sen verran mitä tutkija kysyi, kun taas toiset alkoivat kertoa tarinoita ja omakohtaisia kokemuksia aiheeseen liittyen. Toki tässä on otettava huomioon lasten erilaiset persoonallisuudet, mutta luotettavimmat tulokset koimme saaneemme lapsilta, jotka alkoivat omatoimisesti kertoa kokemuksistaan ja kiinnostuksen kohteistaan. Hiljaisempia lapsia jouduttiin hieman johdattelemaan, toistamaan kysymyksiä ja esittämään ne hieman eri tavoin. Pyrimme kuitenkin ohjaamaan lasta haastattelutilanteessa niin, ettemme tulleet "laittaneeksi sanoja lapsen suuhun". Tästä huolimatta jotkut vastauksista olivat selkeästi tutkijan esittämän kysymyksen johdattelemia, emmekä pidä niitä kovin uskottavina. Haastatteluiden avulla saimme kuitenkin lapsilta paljon heidän omia ajatuksiaan, eikä tässä tapauksessa ole hyödyllistä kyseenalaistaa lasten vastauksia, erityisesti kun monet niistä saivat tukea havainnointiemme pohjalta.

Havainnoidessaan lapsia tutkijan tulisi ymmärtää lasten toimintaa ja käyttäytymistä, ja niiden merkityksiä niin sanotusti oikein, sillä havainnointi aineiston validius edellyttää sitä. Esimerkiksi havainnoijalle lasten leikki voi näyttäytyä täysin erilaisena kuin mitä se on todellisuudessa itse leikkijöille. (Niiranen 1999, 249–250.) Havainnoissamme pyrimmekin kirjaamaan lasten toimintaa, kuten leikkiä, mutta emme lähteneet analysoimaan leikin sisältöä sen tarkemmin. Lasten havainnoinnissa toinen tutkija toimi varsinaisena havainnoitsijana ja toinen lapsiryhmän ohjaajana. Huolimatta roolistaan lapsiryhmän ohjaajana, osallistui myös toinen tutkija havainnointiin omalta osaltaan. Tutkijaan liittyvä triangulaatio, jossa useampi kuin yksi

tutkija osallistuu havainnointiin, parantaa myös tutkielman uskottavuutta (Denzin 1978, Tuomen & Sarajärven mukaan 2009, 144). Molemmat myös osallistuivat myöhemmin aineiston analysointiin. Metsäretken jälkeen keskustelimme yhdessä omista havainnoistamme ja saimme osin samoja, osin toistaan tukevia ja täydentäviä havaintoja kirjattua ylös. Havainnointimuistiinpanojen kirjoittaminen ylös käsin toimi menetelmänä kohtuullisesti. On huomioitava, että lasten keskustelujen ja puheen tarkkaan tallentamiseen menetelmä oli liian hidas. Lasten toimintaa oli kuitenkin suhteellisen helppoa kirjata muistiin melko kattavasti. Metsäretkelle osallistui kaikki ryhmän viisitoista lasta, joista yksitoista oli 4–5 –vuotiaita. Yhden havainnoivan tutkijan oli mahdotonta havainnoida jatkuvasti ja täysin kattavasti kaikkia tutkittavia lapsia. Saimme kuitenkin havainnoinnin avulla hyvin paljon tietoa, ja nämä tiedot vahvistuivat seuraavana päivänä haastatteluiden, lasten ottamien valokuvien ja niiden analyysin kautta.

Havainnoinnin aikana mieleemme heräsi myös kysymys siitä, kuinka paljon aikuisten läsnäolo, ohjaus, rajoitukset ja kiellot metsäretkellä ohjaavat lasten kiinnostuksen kohteiden suuntautumisessa sekä niiden esille tuonnissa. Jos lapset olisivat saaneet olla metsäretkellä vapaasti, ilman aikuisten kokoaikaista ohjausta ja rajoituksia, minkälaisiin tuloksiin olisimme päätyneet silloin? Tietysti on huomioitava, että lapsiin kohdistuva tutkimus ei saa koskaan vaarantaa lapsen hyvinvointia tai vaarantaa lapsen kehityksen kulkua (Ruoppila 1999, 29). Metsään voidaanakin liittää lapseen kohdistuvia tiettyjä vaaran paikkoja, kuten eksyminen.

Olemme selvittäneet tutkimuksen kulun ja saamamme tulokset tarkasti. Tämän ryhmän kohdalla olemme saaneet luotettavia ja uskottavia tuloksia tutkimuskysymyksiimme. Otos on kuitenkin niin pieni ja samasta päiväkotiryhmästä, joten on vaikeaa sanoa voidaanko tuloksia suoraan yleistää tai siirtää koskemaan kaikkia 4–5 -vuotiaita lapsia. Tulokset ovat kuitenkin varmasti suuntaa-antavat ja erityisesti leikin merkityksen korostuminen on yleistettävissä ja siirrettävissä. Annamme tutkielmamme luettavaksi tutkitun lapsiryhmän lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille sekä tutkielmamme tukijoille.

7.3 Lapsinäkökulmaisen tutkielman eettisyys

Lapsinäkökulmaista tutkimusta tehdessään tutkijan tulee pohtia eettisiä kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan. Lapsen tulee tietää mitä tutkitaan, miksi tutkitaan ja mikä rooli lapsella on tutkimuksessa. (Karlsson 2012, 47.) Kerroimme lapsille ennen aineistonkeruuretkettä, aineistonkeruuretkellä ja haastatteluissa tutkielmastamme. Tutkijan tulee myös pohtia minkälainen kokemus lapselle jää tutkimukseen osallistumisesta. Tutkielmaan osallistuminen oli

lapsille vapaaehtoista. Tämän lisäksi pyrimme tekemään tutkielmaan osallistumisesta lapsille hauskaa ja vaivatonta. Tutkimukseen osallistumisen tulisi olla lapselle hauskaa ja arkipäiväistä. Uskomme, että tähän auttoi se, että lapset tunsivat meidät etukäteen ennen aineiston keruuta. Lasten tulisikin voida tarkkailla tutkijaa vapaasti ja tottua häneen ennen aineistonkeruuta. (Aarnos 1999, 144–145.) Myös lapset olivat tulleet meille tutuiksi, ja uskomme heidän luottaneen meihin.

Lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa lapsen tutkimukseen osallistumisesta, haastattelusta ja sen videokuvaamisesta. Vanhemmilta saadusta luvasta huolimatta tiedostimme, että lapsella on oikeus kieltäytyä tutkielmaan osallistumisesta hänen niin halutessaan (Ruoppila 1999, 38). Valokuvien osalta pyydettiin lupa lapsen ottamien ja lapsesta otettujen valokuvien käyttöön tutkimusraportissa. Anonymiteetin suojaksi lasten nimet on muutettu tutkimusraportissa esimerkiksi haastatteluotteiden osalta.

Haastattelutilanteessa lapsilla oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu milloin vain heidän niin halutessaan. Kysyimme lapsilta haastattelutilanteessa välillä, vieläkö lapsi haluaa jatkaa haastattelua. Kysymyksen esitimme erityisesti silloin, jos lapsen nonverbaalista viestinnästä sai sellaisen kuvan, että lapsen olo on vaivaantunut tai epä mukava. Haastattelun lopuksi lapsia kiitettiin ja keuhuttiin, sillä tutkijan tulee kiittää ja antaa tunnustusta tutkimukseen osallistuneille aineiston keruun lopuksi (Ruoppila 1999, 39).

7.4 Tutkielman yhteiskunnallinen merkitys

Tutkielmamme on ajankohtainen, sillä yhteiskunta muuttuu ja ihmiset muuttavat maalta kaupunkiin (Myrskylä 2006, 5). Kaupungeissa ei välttämättä ole tarjolla autenttisia metsäympäristöjä ja ihmiset alkavat etääntyä luonnosta ja metsästä. Raittilan (2011, 56) mukaan metsä on monelle lapselle vieras ympäristö. Yhteiskunnan muutoksen myötä tarvitsemme tietoa lasten suhteesta metsään ja luontoon, jotta pystyisimme tarjoamaan lapsille myös tulevaisuudessa mielekkäitä kokemuksia metsästä.

Tutkielmamme tuloksista päiväkodit ja muut varhaiskasvatuksen instituutit saavat arvokasta tietoa 4 - 5 -vuotiaiden lasten suhteesta metsään ja heidän kiinnostuksen kohteistaan metsässä. Näitä tuloksia apuna käyttäen varhaiskasvatuksen työntekijät voivat suunnitella toimintaa lapsille metsässä ja metsäretkellä. Tutkielman avulla saimme myös uutta tietoa ja kokemuksia IPadien käytöstä pienten lasten kanssa. Saatujen tulosten perusteella voimme

perustellusti todeta, etteivät iPadit vieneet lasten kiinnostusta, vaan luonto, sosiaalinen vuorovaikutus ja muu toiminta osoittautuivat metsässä iPadeja kiinnostavammaksi.

Saamamme tiedon avulla voidaan jatkossa suunnitella päiväkotien lapsiryhmien lisäksi myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteuttamista. Saimme uusia, ainutlaatuisia tietoja esimerkiksi iPadien vaikutuksista lasten toimintaan metsässä. Tämän tutkielman aihe on ajankohtaisuuden lisäksi erittäin kiinnostava. Aiemman tutkimustiedon puute vaikuttaa varmasti aiheen kiinnostavuuteen.

7.5 Jatkotutkimusaiheita

Tutkielman teko herätti sisäiset tutkijamme, ja tutkielmaa tehdessä mieleemme nousikin useita jatkotutkimusaiheita liittyen metsä-aiheiseen, retkiin, aineistonkeruumenetelmiin ja lapsiin valokuvaajina.

Tässä tutkielmassa pyrimme selvittämään 4–5 -vuotiaiden lasten mielenkiinnonkohteita metsässä, erityisesti metsäretkellä. Tätä voisi tutkia myös pienempien, esimerkiksi alle 3 -vuotiaiden, lasten kohdalla. Tuloksia olisi mielenkiintoista vertailla. Vaihtuvatko mielenkiinnonkohteet metsässä lapsen iän karttuessa? Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena voisi olla myös kaupungissa asuvien ja maalla asuvien lasten metsään liittyvien mielenkiinnonkohteiden vertailu. Ovatko mielenkiinnonkohteet metsässä erilaisia kaupungissa asuvalla lapsella kuin taas maalla asuvalla lapsella?

Tutkielman keskeiseksi tulokseksi nousi leikki. Tässä tutkielmassa emme kuitenkaan pyrkineet selvittämään minkälaisia leikkejä 4–5 -vuotiaat lapset leikkivät metsässä. Siinä olisikin mielestämme myös yksi hyvä jatkotutkimusaihe.

Olemme tuoneet raporttimme kohdassa "Retket varhaiskasvatuksessa" esille, että retkiä menetelmänä ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Tätä ovat sanoneet myös yliopisto-opettaja Itä-Suomen yliopistossa. Koemmekin, että kaikki retkiin liittyvä tutkimus on tarpeellista, jotta retkistä menetelmänä saadaan lisää tietoa. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi saada tutkittua tietoa siitä, kuinka retkien toiminnalliset sisällöt varhaiskasvatuksessa muuttuvat vuodenaikojen mukaan. Millä tavoin retkien toiminta ja sisällöt eroavat esimerkiksi kesällä ja talvella, vai eroavatko ne ollenkaan?

Mielestämme mielenkiintoista olisi tutkia lapsen äänen kuulemiseen kehitetyn Mosaic approach -menetelmän toimivuutta. Clarkin ja Mossin (2011) kehittämä Mosaic approach -menetelmä on suhteellinen uusi, toinen painos on ilmestynyt vain kaksi vuotta sitten. Kuinka hyvin menetelmän avulla saavutetaan lapsen näkökulma ja saadaan niin sanottu lapsen ääni kuuluviin? Itse koimme Mosaic approach -menetelmän innoittajana tutkielmamme teossa toimivaksi.

Tutustuessamme lasten kanssa iPad-laitteisiin ja harjoitellessamme valokuvausta, huomasimme, että lasten valokuvien ottamisessa oli eroja. Jotkut lapset ottivat valokuvia harkitun oloisesti, kohdetta pohtien ja tietoisesti valokuvia ottaen. Osa lapsista otti niin sanotusti "särjätulta", eli ottivat kuvia vähemmän harkiten, useammista kohteista ja useita samasta kohteesta. Olisi mielenkiintoista tutkia mistä nämä erot johtuvat? Ovatko kyseessä erot lasten kehitysvaiheissa vai kiinnostaako valokuvaaminen yksinkertaisesti joitakin lapsia enemmän kuin toisia? Valokuvaaminen toimintana herätti meissä myös muuta pohdintaa jatkotutkimusaiheista, jotka eivät liity varhaiskasvatustieteen alalle. Emme ala erittelemään niitä tässä raportissa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 170–183.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162.
- Arjanne, S., Huldén, P., Leinonen, M., Liimola, A., Lähdesmäki, S. & Pirttilä, I. 2007. Metsän oppimispolku: Metsä- ja puuopetuksen malli. Opetushallitus & Suomen Metsäyhdistys ry. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Clark, A. & Moss, P. 2011. Listening to young children: The mosaic approach (Second edition). Lontoo: National children's bureau.
- Denzin, N. K. 1978. The research art (2.painos). New York: McGraw- Hill.
- Einarsdottir, J. 2005. Playschool in pictures: children's photographs as a research method. Early child development and care 175, 6. 523 –541.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 124–141.
- Harju, V. 2009. Lapsi linssin takana – valokuvaus lastensuojelun työvälineenä. Teoksessa Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.), Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 229–238.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Härkönen, U. 2003a. The new systems theory of early childhood education and preschool as a frame of reference for sustainable education. In *Journal of teacher education and training*. Vol. 2, 2003. Faculty of pedagogy and psychology. Daugavpils University. 25–38.
- Härkönen, U. 2003b. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Härkönen, U. 2005. Varhaiskasvatuksen käytäntö määritelmien valossa. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. SOKL:n verkkokirjoja. 235–247.
- James, A. & James, A. 2008. *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 17–63.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. 1999. Jyväskylä: Atena. 194–217.
- Koskela, H. 2011. Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsudentutkimuksen päiviltä 2011. THL Raportteja 51/2011 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/f951bd08-5834-4fc2-a938-c13f2829ac86> [luettu 15.9.2013]
- Kurtio, T., Leiqvist, R., Makkonen, K. & Väyrynen, S. 1991. *Varhaiskasvattajan ympäristö-opas*. Eno: Koliprint Oy.

- Kyttä, M. 2003. Lapsiystävällinen elinympäristö. Children in Outdoor Contexts. Affondances and independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Espoo: Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja A 28.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Toinen tarkistettu painos. Viro: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Myrskylä, P. 2006. Muuttoliike ja työmarkkinat. Työpoliittinen tutkimus. Työministeriö. Helsinki. http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt321.pdf [luettu 24.10.2013]
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. 1999. Jyväskylä: Atena. 234–254.
- Nikkinen, I. 2000. Metsämörri. Helsinki: Rakennusalan kustantajat RAK.
- Nykänen, R. & Kinnunen, J. 1992. Taivaan merkit. Pienten lasten ympäristökasvatus. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Pajanen, K. 2011. Lapsen oikeus luontoon - No Child Left Inside. Helsingin ympäristökeskuksen johtavan ympäristökasvattajan seminaariesitelmän diasarja. http://www.sli-deshare.net/Malva_Green/oikeusluontoonkaisapajanen?from_search=1 [luettu 15.9.2013]
- Raasakka, S. 2000. Ympäristökompetenssi esikouluikäisen lapsen luontosuhteen ytimenä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10820> [luettu 15.9.2013]
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Raittila, R. 2011. Ympäristöltä suojeltu lapsuus. Teoksessa THL- raportti 51/2011. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/f951bd08-5834-4fc2-a938-c13f2829ac86> [luettu 15.9.2013]

- Rosenberg, T. 1993. Ympäristökasvatus ja päivähoidon ekologinen arki. Helsinki: Rakennusalan kustantajat RAK.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. 1999. Jyväskylä: Atena. 26–51.
- Suhomlinski, V. 1981. Pavlysin kylän keskikoulu. Opetus- ja kasvatustyön kokemuksesta. Moskova: Kustannusliike Progress.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus.
- Vehkalahti, R. & Urho, T. 2013. Leikki on totta! Näkökulmia vapaan leikin tukemiseen. Helsinki: Premedia.
- Vienola, V. 2000. Kokemuksia päiväkodin ympäristökasvatuksesta. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. SOKL:n verkkokirjoja. 221–23.

LIITE 1

HAASTATTELURUNKO

Onko nämä kuvat sinun ottamia?

Muistatko ottaneesi nämä kuvat?

Mitä kuvassa tapahtuu?

Mikä siinä (kuvassa/kohteessa) on kivaa, hienoa?

Mikä metsässä on mielestäsi parasta/kivointa/hauskinta?

Mikä metsässä on mielestäsi kaikista kiinnostavinta?

Haluatko kertoa vielä jotain ennen kuin lopetetaan haastattelu?